

TARTU ÜLIKOOL
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Ühiskonnateaduste instituut
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika

Kristi Õunap

Õpilased tunnivälisest ajast Tartu Karlova Kooli näitel

Magistritöö

Juhendaja: Marju Selg MSW

Tartu 2015

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

29. mai 2015

Kristi Õunap

Abstract

Kristi Õunap, master's thesis „The Pupils' Conception of the Time outside of Lessons on the Example of Tartu Karlova School“

Children spend much of their day at school, but not all of this time concerns learning. There are breaks between lessons, when pupils can have a rest, do something appealing and interact with each other. Unfortunately, the choice of the outside of lessons activities is rather limited. At the same time the time outside of lessons should offer pupils more opportunities to gain wide-ranging experience, broaden their lifeworld and support their personal development. Therefore, the aim of the master's thesis was to explore the pupils' experience and opinions concerning the time outside of lessons like it is in one of the schools now. It includes what kind of meaning children attribute to the time outside of lessons, the places and people concerned and what they would like to do during the time outside of lessons. Pupils at all stages of study in basic school were involved.

The master's thesis consists of three parts. The first chapter is theoretical and it concerns lifeworld orientation for social work, which is the basis of this thesis. Furthermore, the author describes social pedagogical school social work and school environment based on the German tradition. In the methodology chapter the author gives an overview of the research method, the participants, data collection and the method of analysis. The results' chapter concerns the issues that arouse during the thematic analysis. The most important issues are discussed in the last chapter of this thesis.

During the analysis it appeared that the pupils consider the time outside of lessons the time before lessons start, breaks and the time after lessons finish. The pupils at different ages would like to interact with adults at school. The pupils in forms 1-4 have a more frequent and closer contact with their teacher compared to the older ones. The latter really miss that. Also, the children desire to do various activities with teachers as seeing each other in different roles and doing something together contributes to getting to know each other better and to establishing a relationship of trust. The pupils at each stage of study thought that pupils at different ages should do something together and participate in hobby circle activities during the time outside of lessons. The children wish that there were different possibilities for spending the time outside of lessons at school – a place for running and playing as well as for enjoying peace and quiet.

Sisukord

Sissejuhatus	6
1. Teoreetiline raamistik ja probleemipüstitus	8
1.1. Eluilmakeskne lähenemine sotsiaaltöös.....	8
1.2. Sotsiaalpedagoogiline koolisotsiaaltöö.....	9
1.2.1. Sotsiaalpedagoogika.....	10
1.2.2. Koolisotsiaaltöö.....	11
1.2.2.1. Kooli füüsiline keskkond.....	13
1.2.2.2. Kool kui kogukond	15
1.2.2.3. Sotsiaalne õppimine tunnivälisel ajal	16
Probleemipüstitus	17
2. Meetod.....	18
2.1. Uurimismeetodi valik	18
2.2. Uurimuse kontekst: Tartu Karlova Kool	18
2.3. Uurimuses osalejad	20
2.4. Andmekogumine.....	21
2.5. Analüüsimeetod	23
2.6. Uuri ja refleksioon	24
3. Tulemused	26
3.1. Tunniväline aeg: kolm mõõdet	26
3.1.1. Aeg	26
3.1.1.1. Enne tunde	26
3.1.1.2. Vahetunnid	27
3.1.1.3. Pärast tunde	29
3.1.2. Kohad	31
3.1.2.1. Koridorid ja trepid	31
3.1.2.2. Klassid	33
3.1.2.3. Võimla	34
3.1.2.4. Söökla	34
3.1.2.5. Raamatukogu	34
3.1.2.6. Garderoob	35

3.1.2.7. Õu	35
3.1.3. Toimijad ja suhted	36
3.1.3.1. Õpilased	36
3.1.3.2. Õpetajad	37
3.1.3.3. Juhtkond	38
3.1.3.4. Koristajad ja garderoobitädid	38
3.1.3.5. Lapsevanemad	39
3.2. Tunnivälise aja korraldus	39
3.2.1. Keelud ja lubatu	39
3.2.2. Korrapidamine ja korrapidajaõpetajad	42
3.2.3. Üritused koolis	43
3.2.3.1. Ürituste korraldamine	44
3.2.3.2. Üritustel osalejad	45
3.2.4. Soovid	46
3.2.4.1. Soovid seoses kohtadega	46
3.2.4.2. Soovid seoses tegevustega	47
3.2.4.3. Soovid seoses üritustega	47
3.2.4.4. Soovid seoses huvialaringidega	48
Arutelu	50
Kokkuvõte	54
Kasutatud allikad	56

Sissejuhatus

Minu magistritöö keskendub põhikooli õpilaste käsitustele tunnivälisest ajast koolis.

Lapsed veedavad suure osa oma päevast koolis, kuid kogu see aeg ei ole sisustatud õppetööga. Ainetundide vahel on pausid, mil õpilased saavad pisut puhata, tegeleda mõne meelepärase tegevusega ning omavahel suhelda, kuid tunnivälise aja tegevuste valik on siiski piiratud ning vähe on võimalusi vahetund aktiivselt liikudes mööda saata.

Töötasin kooli sotsiaalpedagoogina ning nägin, et osa lapsi vajab vahetunnis kohta jooksmiseks, teised rahulikult istumiseks. Selle aja jooksul olin paaril korral kogenud ka organiseeritud vahetunni positiivset mõju, seda, kuidas õpilased olid koos õpetajaga korraldanud aktiivseid vahetunde ning rääkisid hiljem, kuidas see neid rõõmustas ja tõi igapäevasesse kooliellu vaheldust. Nägin, et sellised tegevused annavad positiivseid emotsioone tükiks ajaks ja harjutavad kaaslastega koos tegutsema. 2013. aasta kevadel, kui olin koolis töötanud kaheksa aastat, osalesin magistriõpingute raames aines „Sotsiaalpedagoogilised lähenemised sotsiaaltöös“ ning uurisin koos kursusekaaslastega ühes Eesti põhikoolis õpilaste argipäeva ja tunnivälise aega koolis. Minu huvi selle teema vastu üha süvenes ning auditoorne töö ja uurimisel kogetu viisid mind veendumuseni, et tahan seda teemat käsitleda oma töökohast ja just laste käsitustest lähtuvalt.

Minu töö eesmärgiks on uurida õpilaste kogemusi ja arvamusi seoses tunnivälise ajaga, nii nagu see praegu ühes koolis on. Tahan teada, milliseid tähendusi omistavad lapsed tunnivälisele ajale, sellega seotud kohtadele ja inimestele ning millised on nende soovid seoses tunnivälise ajaga. Minu uurimuse tulemusi saaks positiivselt ära kasutada nii Tartu Karlova Koolis, kus oma uurimuse läbi viisin, kui ka teistes Eesti koolides.

Töö esimeses ehk teoreetilises peatükis käsitlen eluilmakeskset lähenemist sotsiaaltöös, mis on minu töö aluseks. Samuti kajastan sotsiaalpedagoogilist koolisotsiaaltööd ning koolikeskkonda, lähtudes peamiselt Saksa traditsioonist. Metoodika peatükis annan ülevaate uurimismeetodist, osalejatest ja andmekogumisest ning analüüsimeetodist. Tulemuste peatükis käsitlen temaatilise analüüsi käigus ilmnunud teemasid, millest olulisemate üle arutlen töö viimases peatükis.

Täna oma perekonda toetuse ja kannatlikkuse eest minu magistriõpingute, eriti aga magistritöö kirjutamise perioodil ning töökaaslasi äärmiselt mõistva suhtumise ja abivalmiduse eest. Suurima tänu võlgnen juhendaja Marju Seljale, kes juhatas mu põneva uurimisteemani ning oli töö kirjutamisel oluliseks toeks, ka siis, kui olin tõelises madalseisus.

1. Teoreetiline raamistik ja probleemipüstitus

1.1. Eluilmakeskne lähenemine sotsiaaltöös

Eluilmakeskse lähenemise juured on küll sotsiaalpedagoogikas, kuid sellest räägitakse praegusel ajal üha laialdasemalt sotsiaaltöö kontekstis peamiselt Saksamaal ja teistes saksakeelsetes maades (Selg, 2015). Eluilmakeskne sotsiaaltöö on praktiline teadus, kus teoreetilised teadmised ja praktikamudelid arenevad vastastikuses seoses, ilma, et üks lihtsalt tuleneks teisest. Eluilmakesksus tähendab lähtumist inimeste argipäevast, nende otsestest kogemustest, elamise kontekstist, eluoskustest ning vastutuvõimest, võttes argipäeva käsitlemisel arvesse avaramaid sotsiaalseid kontekste (Grunwald, Thiersch 2009: 131-133).

Eluilm ja argipäeva mõisteid kasutatakse sotsiaaltöös sageli sünonüümidena (Grunwald, Thiersch 2004) ning nende käsitlused rajanevad erinevate sotsiaalteaduste teadmistele (Grunwald, Thiersch 2009: 135). Hermeneutilis-pragmaatiline traditsioon pedagoogikas (Dilthey, Nohl, Weniger, Mollenhauer) väidab, et inimese mõistmiseks ei piisa pelgalt välisest vaatlemisest – teda tuleb mõista tema enda minapildi, subjektiivsete tõlgenduste ning harjumuste seisukohalt. Chicago koolkonna sotsioloogilised lähenemised ja sümboliline interaktsionism (Goffman, Mead) rõhutavad, et see subjektiivsus on kujunenud interaktsioonide käigus teistega. Sotsiaalteadusliku fenomenoloogia (Berger ja Luckmann, Schütz) järgi taasloovad argipäev ja eluilm mõttemalle ja elamise vorme, milles argipäeva kogetakse ning kriitilise teooria (Heller, Kosik, Lefèbvre) toetajad toovad välja, et argipäev sõltub sotsiaalsetest jõududest ning on ambivalentne, see tähendab, et me kogeme seda ainsa võimalikuna ning oleme kinni selle enesestmõistetavuses, samas unistades, et see oleks parem ja õnnelikum. Nende käsitluste vastastikuses mõjus on kujunenud keeruline teoreetiline konstruktsioon, mis pakub raamistiku eluilmakesksele lähenemisele. (Grunwald, Thiersch 2009: 135).

Ümbritsevast maailmast teevad inimese eluilm tema kogemused. Eluilm ei ole isiklik, selles on üldkultuurilised ja interaktsioonides kujunenud tähendused. Selles on ühendatud subjektiivne tegelikkus ja reaalsed elutingimused, mis on olemas ka ilma inimese osaluseta. Eluilmakeskne lähenemine aitab neid kahte fookust hõlmata ja siduda. Inimese eluilm saab

avardada reaalsuse arvelt, parandades elutingimusi, laiendades tema valikuvõimalusi ja pakkudes talle uusi positiivseid kogemusi. (Selg, 2013).

Eluilmakeskse lähenemise järgi on inimese kogemuste maailm struktureeritud aja, ruumi ja suhete poolt. Inimese argipäev võib olla nii teda rõhuv kui toetav, ning nende kolme mõõtme kaudu on võimalik analüüsida probleemide ja vajakajäämist ning ressursside ja võimaluste tasakaalu inimese argipäevas. Argipäevast ei ole võimalik välja astuda, kuid on võimalik muuta selles valitsevaid tingimusi ning seda, kuidas argipäev inimesele mõjub või kuidas ta sellesse suhtub. Muutuste saavutamiseks on vaja eluilma avardada ja paremini korraldada. Ajamõõtmest lähtudes mõtestatakse olnut ja tulevast ning seatakse paremaks praegust ajakasutust, ruumi mõõde viitab tegelemisele füüsilise keskkonna täiustamise ja korrastamisega, et see oleks ressursirikkam ja pakuks positiivseid elamusi. Sama kehtib ka suhete puhul – aidata kujundada tähendusrikkaid ja positiivseid suhteid. Eluilmakeskse lähenemise eesmärgiks on edukam ja õnnelikum argipäev, milleni jõutakse sotsiaaltöötaja ja sotsiaaltöö adreessatide koostöös. (Grunwald, Thiersch 2009).

Eluilmakeskse sotsiaaltöö puhul on oluline rääkida ka eluilma koloniseerimisest süsteemi poolt. Saksa filosoof ja sotsioloog Jürgen Habermas käsitleb süsteemi sekkumist inimese eluilma kui keerulist ja mitmetahulist protsessi, milles süsteemi võim muutub liialdaseks ja agressiivselt pealetükkivaks, moonutades eluilmale omaseid suhteid (vt Habermas, 1987). Kool kui süsteem on õpilase argipäeva osa. Seal kehtivad reeglid ja piirangud, mida õpilane peab järgima ja millele vastavalt end kohandama ning võib juhtuda, et seeläbi okupeerib kool kui institutsioon lapse eluilma.

1.2. Sotsiaalpedagoogiline koolisotsiaaltöö

Tänapäevane arusaam sotsiaalpedagoogikast, mis koos oma sõsardistsipliini sotsiaaltööga kuulub sotsiaalse töö katusmõiste alla, on kujunenud viimase poolsajandi jooksul (Lorenz, 2008). Enne seda käsitleti sotsiaalpedagoogikat hariduslik-kasvatustliku teadusala ja tegevusvaldkonnana. Toetun oma magistritöös peamiselt Saksa sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalpedagoogilise koolisotsiaaltöö traditsioonile, sest selle kohta on rohkem keeleliselt

kättesaadavat kirjandust, millest õppida, võrreldes nt Taani, Prantsusmaa või Norra sotsiaalpedagoogika ja koolisotsiaaltööga.

1.2.1. Sotsiaalpedagoogika

Nii sotsiaaltöö kui sotsiaalpedagoogika tegelevad sotsiaalsete probleemidega, kuid selle üldise erinevusega, et sotsiaaltöö keskendub pigem juba ilmnunud probleemidele ja tähtsustab individuaalset lähenemist, aga sotsiaalpedagoogika fookuses on kõige üldisemalt öeldes soodsate tingimuste loomine iga inimese positiivseks sotsialiseerimiseks, kasutades sagedamini kollektiivseid ja kogukonnal põhinevaid töövorme (Selg, 2012: 97-98). Kuna Teise maailmasõja vallandanud Saksamaa natsirežiim oli kasutanud sotsiaalpedagoogika meetodeid rahvaga manipuleerimiseks, otsustasid lääneliitlased pärast sõja võitu Saksamaad demokratiseerides rajada uue ametliku hoolekandesüsteemi sotsiaaltöö põhimõtetele. Paari aastakümne vältel jäi sotsiaalpedagoogika pigem marginaalseks akadeemiliseks distsipliiniks. (Lorenz, 2008).

Sotsiaalpedagoogika taassünnist Saksamaal saab rääkida alates 1960-1970. aastatest (Lorenz, 2008). Oluline panus selles oli pedagoogika ja sotsiaalpedagoogika professoril Klaus Mollenhaueril, kes keskendus küsimusele, kuidas muuta kasvatus vabastavaks selles mõttes, et inimesed saaksid iseenda elu peremeheks ja panustaksid ühiskonda. Mollenhaueri kriitilise lähenemise järgi on sotsiaalpedagoogika ülesanne aidata kaasa ühiskonna demokratiseerimisele. (Eichsteller, Holthoff 2011: 42).

Mandri-Euroopas on sotsiaalpedagoogika mõiste laialdaselt kasutusel. Sotsiaalpedagoogika hõlmab inimese kogu elukaart ning sotsiaalpedagoogilist tööd tehakse erinevates praktikavaldkondades, nt hoolekandeesutustes, koolides, noortekeskustes (Cameron, Moss 2011). Ühendkuningriigis on huvi sotsiaalpedagoogika vastu üha kasvanud ning sellist lähenemisviisi on erinevad asutused järjest enam kasutusele võtnud (ThemPra Social Pedagogy). Erinevate Euroopa riikide sotsiaalpedagoogilised traditsioonid on veidi isesugused, kuid kõigis neis võib näha saksa sotsiaalpedagoogilise mõtte mõju (Selg, 2012: 100).

1.2.2. Koolisotsiaaltöö

Saksa koolisotsiaaltöö pärineb 1970. aastatest, mil sellist tööd mõisteti endise Lääne-Saksamaa maakondades puhtalt kui sotsiaalpedagoogikat, mida tehakse koolis. Selleks, et eristada sotsiaalpedagoogikat, mida tehakse koolis, teenustest, mida pakutakse koolidest väljaspool, võeti kasutusele nimetus „Schulsozialarbeit“, mis on otsetõlge USA-s kasutusel olnud mõistest. Praeguseks on sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika üha enam kokku sulandunud ja mõiste koolisotsiaaltöö sisaldab elemente mõlemast, nii sotsiaaltööst kui sotsiaalpedagoogikast. Koolisotsiaaltööd võib pidada kooli sotsiaalpedagoogi töö laienduseks, kuhu on terviklikuma teenuse pakkumiseks lisatud elemente sotsiaaltööst. (Wulfers, 2002: 124).

Wulfers (2002) kasutab koolisotsiaaltööd katusmõistena, mis hõlmab endas kõiki tegevusi, mis sobivad õpilaste, õpetajate või kooliga seotud olevate lastevanemate vaheliste konfliktide ja lahkarvamuste lahendamiseks, kindlate sotsiaaltöö meetodite põhjal. Koolisotsiaaltöö adreessaatideks on lapsed ja noored, kellel on alkoholi ja narkootikumide tarvitamise ja kriminaalsetes tegevustes osalemise risk, kellel esineb käitumisprobleeme või psühholoogilisi raskusi.

Saksa koolisotsiaaltöö lähtub ideest, et vajadust koolisotsiaaltöö järele kinnitavad pigem probleemid koolikeskkonnas, mitte õpilastes endis, ning et koolisotsiaaltööd on vaja selleks, et aidata koolidel reageerida õpilaste poolt kogetavale stressile (*ibid*).

Sellise koolisotsiaaltöö tegevuspõld on kool laste elukeskkonnana. Põhiülesanne ei ole ainult üksikute sümptomitega tegelemine, vaid pigem püüe saavutada terviklikke lahendusi, mis ei ole suunatud õpilase vajadustele üksnes koolis, vaid kõigis tema elukeskkondades, et kujundada vastutustunnet oma eluga toimetulekuks ja vältida sotsiaalset tõrjutust. Selle töö tähtis osa on laste ja noortega tegelevate ametkondade kaasamine ja nende vahelise koostöö toetamine. Koolisotsiaaltöö põhilisteks eesmärkideks on käitumisprobleemide ennetamine koolis, laste ja noorte sotsiaalsete oskuste edendamine läbi suunatud tegevuste ning koostöö lastevanematega ja nende julgustamine lapse heaolu eest seisma. (Wulfers 2002).

Üheks oluliseks Saksa koolisotsiaaltöö tegevusväljaks on tunniväline aeg. Gögercini (1999) järgi on just õppetöö välist aega silmas pidades koolisotsiaaltööl mitmeid ülesandeid. Näiteks

mängu- ja õppimistubade, aga ka õpilaste mitteformaalse kohtumispaiga sisseseadmine, et sisustada laste koolipäeva järgset aega ja soodustada nende omavahelist suhtlemist. Tunnivälise aja korraldamisel on vaja tähelepanu pöörata laste erinevustele ning nende erinevatele vajadustele ja huvidele. Näiteks, mida teha võrdsete võimaluste loomiseks poistele ja tüdrukutele, eri eas lastele ning erineva kultuurilise taustaga lastele, lähtudes nende arengu iseärasustest, huvidest ja vajadustest. Tunnivälisel ajal on koolisotsiaaltöö ülesandeks vaba-aja programmide korraldamine ja läbiviimine, õpilasgruppide juhendamine vaba aja tegevuste arendamisel ja selleks ruumide sisseseadmisel ning lastevanemate või õpetajate kaasategemise toetamine. Tegevuste arendamiseks on olulisel kohal ka koostöö kooliväliste asutustega, näiteks noortekeskuste, huvikoolide ja nõustamiskeskustega. (Gögercin 1999).

Seostades sotsiaalpedagoogilisi lähenemisi Inglise koolisotsiaaltööga, rõhutab Kyriacou (2009) terviklikku lähenemist lapsele ja tema vajadustele. Ta eristab viit omavahel seotud mõõdet, milleks on hoolitsus ja heaolu, kaasamine, sotsialiseerimine, õpiabi ning sotsiaalne kasvatus (Kyriacou, 2009). Hoolitsuse ja heaolu mõõde viitab lapse vaimse ja füüsilise heaolu ning tervise eest hoolitsemisele ning hõlmab ka turvalise elukeskkonna tagamist. Oluline on, et laps saaks adekvaatset hoolt. Kaasatuse mõõde viitab sellele, kui oluline on, et kõik lapsed tunneksid end täielikult osalistena, mitte tõrjutuna peavoolu ühiskonna ja koolielu poolt. Algselt kasutati kaasamist selleks, et hariduslike erivajadustega lapsed saaksid õppida üldhariduskoolis ja osaleda koolielus. Praegu kasutatakse seda ka õpilaste puhul, kellel on oht tunda end kõrvalejäänuna näiteks rahvuse, soo, erivajaduse, nõrgemate võimete, vaesuse või puuduliku vanemliku hoolitsuse tõttu. Sotsialiseerimise mõõde tähendab tegelemist sellega, et lastele oleks loodud keskkond, mis võimaldab käituda vastavalt ühiskonnas soovitavaks peetavatele normidele. Lastel on vaja aidata arendada mõistmist ja oskusi erinevates sotsiaalsetes olukordades õigesti käituda ja seista vastu kaaslaste survele osaleda antisotsiaalses käitumises, nagu kiusamine, koolikohustuse mittetäitmine, uimastite tarvitamine. Mõnikord võib koolis toimuv sedalaadi sotsialiseerimine sattuda vastuollu sotsiaalsete normide ja arusaamadega, mis on lapse peres ja sotsiaalses keskkonnas, ning selliste vastuolude ületamiseks on vaja arendada koostööd lapsevanematega ja lapse kodukogukonnaga. Õpiabi mõõde viitab nende laste toetamisele, kellel on oht mitte omandada minimaalselt vajalikul tasemel eluks vajalikke põhiteadmisi, mis võib takistada täiskasvanuna ühiskonnaelus adekvaatset osalemist. Laste raskused võivad tuleneda nii isiklikest (tervis, võimed) kui sotsiaalsetest, pere ja avarama elukeskkonnaga seotud

asjaoludest. Sotsiaalse kasvatuses mõõde viitab lapse kui terviku arengu ja heaoluga tegelemisele. See on suunatud lapse isiklikule ja sotsiaalsele arengule ning hõlmab kõlbelise kasvatuses, seksuaalhariduse, karjääri planeerimise, kodaniku- ja tervisekasvatuse aspekte. (Kyriacou 2009: 101-104).

Kyriacou (2009) rõhutab, et sotsiaalpedagoogika on suunatud kõikidele õpilastele, kuid selle peamiseks liikumapanevaks jõuks on mure nende laste pärast, kelle vajaduste rahuldamine on tervislikel, sotsiaalsetel, majanduslikel jm põhjustel raskendatud. Kõiki probleeme ei ole võimalik lahendada, kuid asjakohane abi koolieas võib oluliselt kaasa aidata paremale elukvaliteedile täiskasvanueas.

Mitmeid Saksamaal oluliseks peetavaid tunnivälise ajaga seotud koolisotsiaaltöö ülesandeid tähtsustatakse ka Eestis. Näiteks on koolisotsiaaltöötaja kutsestandardis kajastatud sellised tegevused nagu tunnivälise aja sisustamine ning koostöö kooliväliste asutuste ja organisatsioonidega (Kutsestandard...), milleks lisaks erinevatele ametiasutustele on ka noortekeskused ja huvikoolid.

1.2.2.1. Kooli füüsiline keskkond

Saksa koolisotsiaaltöö alast kirjandust uurides selgus, et sotsiaalpedagoogilise taustaga koolisotsiaaltöötajalt eeldatakse teadmisi ja kaasaraäkimist ka kooli füüsilise keskkonna, ruumide esteetilise külje ja funktsionaalsusega seotud teemadel (vt Braun ja Wetzel 2006). Kooli kui esteetilise ja kasvatusliku ruumi teema ei ole uus, nagu näitab koolisotsiaaltöö eelajalukku kuuluva pildikesega Jan Amos Komenský (Comenius, 1592-1670):

„Kool peab olema kaunis paik, pakkuma nii seest kui väljast silmarõõmu. Koolituba olema valgusküllane ja puhas, piltidega igast küljest kaunistatud, need võivad olla kuulsate meeste pildid või maakaardid või kujutada ajaloolisi sündmusi või olla allegoorilise tähendusega. Väljas peab aga olema vaba ruumi jalutamiseks ja üheskoos mängimiseks (mida lapseas ometi keelata ei tohi), aga ka aed, kuhu aegajalt lapsi viia ja lasta nende silmadel nautida puude, lillede ja aedviljade ilu. Sellisesse kooli soovivad lapsed minna vähemalt niisama meelsasti kui nädalalõpul laadale, kus nad alati midagi uut näha ja kuulda loodavad. (Comenius 1961, 149 [XVII, 17]; tõlkis M. Selg).

Tänapäeva sotsiaalpedagoogilises koolisotsiaaltöös mõistetakse kooli füüsilise keskkonna all nii tehis- kui looduslikku keskkonda, st arhitektuurseid lahendusi, sisekujundust ja kunstiteoseid kui ka kooliümbruse loodust ning haljastust, aga ka toataimi, akvaariume jms (Braun ja Wetzel, 2006). Kooli füüsiline keskkond peab olema selline, et see pakuks võimalusi erinevateks tegevusteks, mõnusaks mõtisklemiseks ja üksiolekuks, grupis ja kahekesi suhtlemiseks, aktiivseks liikumiseks ja mängudeks. Muuhulgas pööratakse tähelepanu sellele, milline pilt avaneb erinevate ruumide akendest ja kuidas see toetab ruumide ostarvet. Kooli arhitektuursel keskkonnal on niisiis mitmekülgne kasvatuslik roll, oluline osa on ka laste ilumeele arendamine. (*ibid*). See valdkond kuulub elamuspedagoogika (*Erlebnispädagogik*) alla, mida Eestis seostatakse eelkõige seikluskasvatusega (vt nt Mitendorf, Tomp)

Õpilased veedavad koolis suure osa päevast, kuid kogu see aeg ei ole sisustatud õppetööga. Ainetunnid vahelduvad vahetundidega ning paljud lapsed veedavad erinevatel põhjustel (nt jõutakse bussiga tulles varem kooli, oodatakse huviringi algust) koolis küllalt palju aega ka enne ja pärast tunde. Õpilaste hoiakuid, käitumist ja saavutusi mõjutab oluliselt koolis loodud keskkond (Pollard, Triggs, 2001: 103) ning seetõttu on lisaks klassiruumidele oluline pöörata tähelepanu ka kohtadele, kus ollakse tunnivälisel ajal.

Õpilaste eelistused tunnivälise aja veetmise osas on erinevad ning sellega peaks ruumide kujundamisel arvestama. Hoone ehituslikud eripärad ja sageli ka kooliväliste ametkondade ettekirjutused (nt Päästeameti poolt kehtestatud nõuded) seavad sellele teatavaid piiranguid. Siiski tuleb olemasolevaid võimalusi ära kasutada parimal viisil ja keskkond ümber kujundada nii, et see pakuks võimalusi mitmesugusteks tegevusteks – tagatud peaksid olema piirkonnad vaikseks tegevuseks, aga ka organiseeritud mängudeks, jooksmiseks ja tagaajamiseks (Chazan, Laing, Davies, Phillips, 2001: 165).

Tunnivälise aja veetmise kohtade sisseseadmine on Saksamaal koolisotsiaaltöötaja töö üks oluline osa (vt Gögercini 1999). Seda kajastas oma magistritöös ka Tuuli Hiiesalu (2007), uurides Tartu ja Cottbusi koolisotsiaaltööd ja/või koolisotsiaalpedagoogikat. Ta tõi välja, et miljöo kujundamisel on tähtis osa ennetustöös, sest eesmärk on luua võimalikult selline keskkond (hubane ja rahulik koht vahetundide veetmiseks), mis ei lase probleemidel tekkida.

1.2.2.2. Kool kui kogukond

Iga kool on ainulaadne ning teistest eristuvaks teevad selle just seal olevad inimesed. Kooli töötajaid, õpilasi ja sellega seotud lapsevanemaid defineerivad Pollard ja Triggs (2001) kui kooli kogukonda. Oma igapäevases tegevuses lähtub kool teatud väärtustest, normidest, hoiakutest ja põhimõtetest, mis ühtekokku moodustavad kooli organisatsioonikultuuri (Torokoff, 2003). See avaldub peamiselt keeles, juttudes ja juustustes, tegevuspraktikas ning kommetes (*ibid*). Õpilast ei mõjuta kool, vaid selles töötavad inimesed, kes on erinevad nii juhtimisstiilide kui isikuomaduste poolest ning kelle omavaheline koostöökultuur mõjutab laste käitumis- ja suhtlemiskultuuri (*ibid*), mis tähendab, et tähtis on kogu personali panus koostöösse.

Kõik töötajad on osa kooli kogukonnast. Lisaks juhtkonnale ja õpetajatele on mitmeid teisi (nt koristajad, garderoobitädid, töömehed), kes on eduka koolielu toimimisega seotud ning kellel on oluline toetav roll (Pollard, Triggs, 2001: 45). Karis Reilenti bakalaureusetöö raames tehtud uurimusel põhinevas artiklis kajastavad Selg ja Reilent (2008) kooli raamatukoguhoidja erialapiiride ületamist ning kooli abipersonali õpilaste abistaja ja toetajana käsitleb oma bakalaureusetöös Kadri Siiroja (2009). Mõlemas töös tuleb välja, et erialapiire ületaval tegutsemisel on oluline panus laste heaolu tagamises. Siiroja tähtsustab kogu kollektiivi kaasavat võrgustikutööd ning Selg ja Reilent kirjutavad, et koolist saab lapsesõbralik kogukond siis, kui kõik selle töötajad on valmis tegema rohkem kui ametijuhendis kirjas ning pakkuma abi vastavalt olukorrale või sekkuma korrarikkumisse just siis, kui seda vaja on. (Selg, Reilent, 2008; Siiroja, 2009).

Eelnevast ilmneb, et kooli kogukonnal on õpilase heaolu tagamisel oluline roll. Lapse individuaalsed probleemid ühelt poolt ja kogukond teiselt poolt, moodustavad koolisotsiaaltöö kaks fookust. Koolisotsiaaltöö peamine ülesanne on küll iga õpilase individuaalse arengu toetamine, kuid selleks, et see saaks toimuda on vaja täiustada kogu kooli kui elu- ja õpikeskkonda. Selles tegevuses on ühendatud sotsiaalpedagoogika individuaalsed ja kollektiivsed aspektid. (Braun ja Wetzel, 2006, Gögercin, 1999).

1.2.2.3. Sotsiaalne õppimine tunnivälisel ajal

Tunnivälisel ajal on oluline roll lapse koolipäevas. Vahetunni üks eesmärk on küll puhkus õppetöö vahel, kuid sel ajal toimub ka õpilaste omavaheline suhtlemine, mille käigus arenevad laste sotsiaalsed oskused. Tunnivälise aja kogemused on paljudele õpilastele väärtuslikud ning erinevates tegevustes osalemine annab võimaluse näidata kaaslastele võimeid ja oskusi, mis ei ole seotud õppetööga (Chazan jt, 2001: 165). See omakorda aitab tugevdada laste omavahelisi suhteid (*ibid*).

Tunnivälise aja sisustamine on koolisotsiaaltöötaja ja/või koolisotsiaalpedagoogi töö üks osa, mis on kajastatud ka Eesti koolisotsiaaltöötaja kutsestandardis (Kutsestandard...) ning millest kirjutab Gögercin (1999) Saksamaa koolisotsiaaltöötaja ülesandeid kajastades. Tunnivälise aja sisustamine on oluline selleks, et soodustada laste omavahelist, aga ka laste ja täiskasvanute vahelist suhtlemist (vt Gögercini 1999). Inimene on tegutsev ja elamusi otsiv olend, kes kujundab oma identiteeti, kuuludes eri kollektiividesse, olles interaktsioonis teiste inimestega ning kollektiivsust, tegutsemist ja elamuslikkust võib käsitleda ka sotsiaalpedagoogika tegevuspõhimõtetena (Hämäläinen, 2001: 90). Oma magistritöös toob Hiiesalu (2007) välja, et lastega koos aktiivselt mängimine ja tegutsemine aitab neil paremini tundma õppida sotsiaaltöö tegijat koolis ning teda usaldada. Üheskoos millegi tegemist käsitletakse sotsiaalpedagoogikas ka „ühise kolmandana“.

Ühine kolmas on üks sotsiaalpedagoogikas rakendatav meetod, mida kasutatakse lapsega positiivsete suhete arendamiseks. See on lapse ja pedagoogi ühine tegevus, koos uute olukordade loomine ja kogemuste saamine, mille käigus võivad õppida mõlemad osalejad ja kasvab nendevaheline usaldus. Tegevus võib olla ükskõik mis, millest mõlemad on huvitatud (nt küpsetamine, rulaga sõitmine), oluline on, et see oleks enamat, kui lihtsalt millegi tegemine – miski, mis toob lapse ja pedagoogi kokku ja saab nendevahelise suhte sümboliks. Ühise kolmanda puhul on oluline võrdne suhe ja see, et laps on kõigis tegevustes kaasatud algusest lõpuni. (Petrie, Chambers 2010: 9-10; ThemPra Social Pedagogy).

Süsteemne tegelemine tunnivälise aja sisustamisega näitab, et sotsiaalpedagoogilises koolisotsiaaltöös tähtsustatakse laste häid omavahelisi suhteid ja ühtekuuluvustunnet. Koolis korraldatavad vaba aja üritused on üheks sotsiaalse õppimise vormiks, et arendada laste sotsiaalseid oskusi ja pakkuda koolikeskkonnas positiivseid elamusi. (Gögercin 1999).

Probleemipüstitus

Laps veedab koolis küllalt palju aega ning seal kogetu on oluline osa tema eluilmast. Põhiosa koolipäevast moodustavad ainetunnid, mis on täiskasvanute poolt läbi mõeldud, ette valmistatud ja juhitud. Õppetöö vahel on pausid, mis on lastele ette nähtud puhkamiseks, söömiseks, ühest klassiruumist teise minemiseks, kaaslastega suhtlemiseks ja muuks meelepäraseks tegevuseks.

Koolis on nii õppetöö kui ka õpilaste tunniväline aeg reguleeritud erinevate reeglite, ja piirangutega, mis võivad hõlmata nii aegu, kohti kui ka tegevusi. Näiteks ei tohi koolimajas joosta ning olla vahetunni ajal võimlas, garderoobis ja mõnikord ka klassis. Piirangua võib käsitleda ka seda, kui mõnes kooli poolt pakutavas huvialaringis saavad osaleda vaid ühe klassi või enam-vähem ühealised õpilased. Kõigile kehtestatud reeglid ja tavad võivad olla ühele piiravaks ja teisele toetavaks ning seetõttu kogetakse neid erinevalt.

Saksa sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalpedagoogilise koolisotsiaaltöö traditsioonis on oluline osa koolisotsiaaltöötaja tööst seotud just tunnivälise ajaga. Ülesannete hulka kuulub nii ruumide kujundamine ja sisseseadmine kui seal erinevate tegevuste organiseerimine, läbiviimine ning ühes lastega nendes kaasa tegemine. (vt Gögercin, 1999) Tunnivälise aja sisustamist näeb ette ka Eesti koolisotsiaaltöötaja kutsestandard (Kutsestandard...). Pean tunnivälise aega koolisotsiaaltöötaja ja/või sotsiaalpedagoogi oluliseks tööloiguks, kuid oma kogemusest lähtuvalt arvan, et seda ei ole siiani piisavalt tähtsustatud ega ole nähtud selle potentsiaali probleemide ennetamisel ja laste sotsiaalsete oskuste arendamisel.

Leian, et tunniväline aeg võiks pakkuda õpilastele enam võimalusi mitmekülgsete kogemuste ja elamuste saamiseks, avardades nende eluilmast ja toetades nende arengut. Et seda saavutada, seadsin oma töö eesmärgiks uurida õpilaste kogemusi ja arvamusi seoses tunnivälise ajaga, nii nagu see praegu ühes koolis on.

Õpilastega läbi viidud fookusgrupi intervjuudele ja koolis läbi viidud vaatlustele toetudes püüan teada saada, mis toimub koolis tunnivälisel ajal, mida see aeg õpilaste jaoks tähendab ja mida nad sellelt sooviksid.

2. Meetod

2.1. Uurimismeetodi valik

Oma magistriuurimuses otsustasin kasutada kvalitatiivset meetodit, mille objektiks on inimeste argipäevakogemused seoses teatud fenomeniga (Patton, 2002: 104). Inimeste kogemuste ja käsituste kohta andmete kogumiseks on sobilik kasutada kvalitatiivset uurimisintervjuud, mis ei ole lihtsalt avatud vestlus ega rangelt piiritletud küsimustik (Kvale, 1996: 27). Sellise poolstruktureeritud intervjuu läbiviimisel toetutakse kavale, mis keskendub kindlatele teemadele ja võib sisaldada soovituslikke küsimusi. Intervjuu eesmärk on saada osalejate endi kirjeldusi nende argipäevast ja eluilmast ning läbi selle mõista teemasid ja mõtteid, mida nad oma kogemuste kaudu räägivad (Kvale, 1996: 5-6).

Et mõista intervjuudes räägitu tähendusnüansse ja olukordade keerukust, on kasulik uuritavat fenomeni ka otseselt vaadelda (Patton, 2002: 21). Intervjueeritavate igapäevases keskkonnas viibimine aitab mõista nende keelt ja harjumusi ning aru saada, millest intervjuu käigus räägitakse (Kvale, 1996: 95-96). Vaatlusel nähtut on vaja piisavalt kajastada ning kirjeldused peavad olema faktilised ja täpsed, kuid need ei tohiks sisaldada üleliigseid üksikasjalikke detaile, mis raskendaksid lugejal kirjeldatu mõistmist (Patton, 2002: 23).

Fenomen, mida oma magistritöös käsitlen, on tunniväline aeg koolis. Minu uurimus põhineb Tartu Karlova Koolis tehtud vaatlustel ja õpilastega läbiviidud fookusgrupi intervjuudel.

2.2. Uurimuse kontekst: Tartu Karlova Kool

Kooli juured ulatuvad 1875. aastal asutatud Pauline Jürgensi II Eraalgkooli asutamisaega, hiljem on kooli nimetused ja aadressid muutunud. 1925. aastal hakati tegutsema praeguses koolihoones, 1967. aastal valmis kooli juurdeehitus, kus praegu asuvad klassiruumid ja söökla. 1969/1970 õppeaastal võeti vastu esimesed poisid muusikaõpetuse süvaklassi ning koolist sai muusika ja ajaloo süvaõppega üldhariduslik keskkool. Seoses koolivõrgu ümberkorraldamistega sai koolist põhikool, mis alates 2014. aasta 1. septembrist kannab nime Tartu Karlova Kool.

Õpilaste arv koolis on aja jooksul muutunud, direktori sõnul on kõige suurem õpilaste arv olnud umbes 1150, praegu õpib Tartu Karlova Koolis 601 õpilast (Tartu Karlova Kooli koduleht) ning alates 2014/2015 õppeaastast toimub õppetöö ühes vahetuses. Varasematel aastatel on osa algklasside paralleele, välja arvatud 1. klass ja muusikakallakuga klassid, kellel pealelõunasel ajal toimusid muusikaõppega seotud ringitunnid, õppinud koolis valitseva ruumipuuduse tõttu õhtuses vahetuses.

Tartu Karlova Kool asub Tartu kesklinna läheduses, valdavalt madala hoonestusega vaikselt ja hubases Karlova linnaosas. Ühel pool koolihoonet on väike sisehoov, mille on viimasel paaril aastal maja remonditööde tõttu hõivanud ehitustehnika, -materjalid ja -jäätmekäbid ning ehitajate transpordivahendid. Teisel pool asuvad väike haljasala, piirdega ümbritsetud jalgpalliväljak, katusealune/paviljon ning väike spordiplats.

Tartu Karlova Kooli hoone on valminud kahes etapis. Maja vanem osa on kolmekorruseline. Selle soklikorrusel asuvad raamatukogu ja garderoob. Ülemistel korrustel asuvad klassiruumid, esimesel korrusel õpetajate tuba ning sissekäik võimlasse ja väikesesse spordisaali, mille hüüdnimi koolis on BAM. Vestlusel kooli direktoriga selgus, et see omapärane nimi on pandud Baikali-Amuuri magistraalraudtee järgi, mis rajati Siberisse aastatel 1974–1984. Kolmandal korrusel on aula, mida kasutatakse ka kehalise kasvatus tundide läbiviimiseks. Pööningul asub ainukese ruumina logopeedi kabinet. Maja uuem osa on neljakorruseline. Selle ülemistel korrustel asuvad klassiruumid, soklikorrusel söökla. Koolimajale on iseloomulik see, et kõik koridorid on akendega – kabinetid asuvad koridori ühel küljel, aknad teisel. Hoone uue ja vana osa ühenduskohtades on paariastmelised trepid ning 2. ja 3. korrusel moodustab koridor ühtse terviku. Vana osa esimesel korrusel on peaaegu kõrvuti paariastmeline allapoole viiv ja pikem ülespoole viiv trepp. Allapoole minnes jätkub esimese korruse koridor, ülespoole jääb koridor, mida koolis kutsutakse abikorruseks. Välimuselt on iga korruse koridorid üldiselt sarnased. Erinevust võib märgata selles, et hoone vanema osa teisel ja kolmandal korrusel on mõned seinale kinnitatud pingid ning esimesel ja teisel korrusel on väike diivan.

2.3. Uurimuses osalejad

Põhikool on üldhariduskool, milles on kolm astet. Esimese kooliastme moodustavad 1.-3. klass, teise 4.-6. klass ning kolmanda 7.-9. klass (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Uurimust kavandades pidasin oluliseks, et intervjuudel osaleksid õpilased põhikooli kõigist kolmest astmest. Selleks, et ühel intervjuul osalevate laste vanusevahe ei oleks väga suur, otsustasime koos juhendajaga, et ühe fookusgrupi peaksid moodustama paralleelklasside esindajad (nt 2a, 2b, 2c), igast klassist kaks õpilast. Samuti jõudsimme järeldusele, et igas kooliastmes ei ole vaja läbi viia kolme intervjuud, millest tulenevalt toimus kokku kuus intervjuud – II, III, V, VI, VII ja IX klasside esindajatega. Kuues fookusgrupi intervjuus pidi kokku osalema 36 õpilast – 21 tüdrukut ja 15 poissi. Ühe klassi õpilased olid viimasel hetkel sunnitud intervjuus osalemisest loobuma ning seetõttu osales uurimuses 34 last – 19 tüdrukut ja 15 poissi.

Kui oma uurimustööga alustasin, siis töötasin Karlova koolis. Oma mõju vähendamiseks ei tahtnud ma uurimuses osalejaid ise valida ning palusin klassijuhatajatel soovitada, kelle poole lastest võiksin pöörduda. Rääkisin kõigi klassijuhatajatega individuaalselt ning info, mis neile andsin, oli järgmine: tegemist on grüpiintervjuuga, mille teemaks on tunniväline aeg, ning et selle teema käsitlemiseks ei ole oluline lapse sugu, õppeedukus, igapäevane käitumine koolis või aktiivne osalemine erinevates tegevustes. Pärast klassijuhatajalt soovitude saamist vestlesin individuaalselt kõigi soovitatud õpilastega ning palusin neil osaleda oma uurimuses. Kui õpilane oli nõus intervjuus osalema, siis selgitasin talle, et oluline on ka see, et lapsevanem oleks uurimusest teadlik, andsin lapsevanema nõusoleku lehe ning palusin selle allkirjastatult endale tagasi tuua. Kõigist õpilastest, kellega olin rääkinud, loobus intervjuul osalemisest üks, kelle asemele leidsin klassijuhataja abiga teise õpilase.

Uurimuses osalejate värbamisel osutus minu jaoks ootamatult vaevarikkamaks etapiks lapsevanema poolt allkirjastatud nõusoleku lehe tagasi saamine. Mõned lapsed tõid lehe otse minu kätte, mõned viisid klassijuhatajale, kes selle mulle edastas, kuid üks osa õpilastest unustas lehe pikka aega koju. Koolimajas kohtudes tulid nad ise minu juurde ja ütlesid, et ema on juba ammu nõusoleku andnud, aga leht jäi jälle koju. Meie jutuajamise käigus kirjutas paar õpilast endale meespea nutiseadmesse ning paar last palus, et ma lehe kaasa võtmise neile e-

kooli teadetesse kirjutaksin, sest siis on see õhtul kotti pakkides silme ees või tuletab ema selle kaasa võtmise meelde.

2.4. Andmekogumine

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks viisin läbi fookusgrupi intervjuud ja vaatlused. Esimesele küsimusele otsisin vastuseid peamiselt vaatluste abil, teisele ja kolmandale peamiselt intervjuudega kogutud andmetest. „Peamiselt“ tähendab, et see, mida nägin vaadeldes, näitas ka seda, mida õpilased vahetundides teha tahavad ja mida arvavad praegusest korraldusest; niisiis vaatlusandmed täiendasid ja kinnitasid intervjuudes väljendatud arvamusi. Intervjuudest omakorda sain teada laste kogemusi ja käsitusi sellest, mida ka ise vaatlusi läbi viies nägin tunnivälisel ajal toimuvat.

Andmete kogumiseks koostasın poolstruktureeritud intervjuu ja vaatluse kavad. Intervjuu kava küsimused keskendusid kahele teemale: õpilaste käsitused ja kogemused tunnivälisest ajast koolis ning millised on nende soovid seoses sellega. Vaatluse kava keskseks teemaks oli tunnivälisel ajal koolis toimuv. Vaatluse kava koostasın pärast esimest kahte intervjuud, lähtudes neis kuuldust. See võimaldas mul pöörata tähelepanu kohtadele, kus lapsed tunnivälist aega veedavad ja nende tegevustele.

Laste intervjuuerimine ei olnud mulle esmakordne kogemus, kuid tundsin, et tahan end selles vallas täiendada. Lisaks Steinar Kvale (1996) kvalitatiivseid uurimisintervjuusid käsitlevale raamatule tutvusin veel kolme laste intervjuuerimist kajastava allikaga. Pidasın seda vajalikuks eeltöoks, et saaksin oma uurimust läbi viia.

Lastega intervjuude planeerimisel oli tõsiseks ülesandeks kõigile osalejatele ühise sobiva aja leidmine. Probleemi lahendamisel olid abiks nii aineõpetajad kui klassijuhatajad. Kõik intervjuud toimusid koolipäeva raames erinevate ainetundide ajal ajavahemikul 31.03.-27.05.2014 toona minu kabinetiks olnud ruumis. Selleks, et intervjuud saaks segamatult läbi viia, leppisime lastega omavahel kokku, et lukustame ruumi ukse nii, et vajadusel saab igal hetkel väljuda, kuid intervjuu ajal kõrvalised inimesed sinna sisse ei pääse.

Enamik osalejaid teadis teisi fookusgrupi liikmeid ning mind, kuid sellest hoolimata algasid intervjuud põgusa omavahelise tutvumisega. Seejärel selgitasin lastele enda kui uurija rolli, tutvustasin veelkord intervjuu teemat ning seda, kuidas osalejaid puudutavat infot kajastan ja vestluse käigus saadud andmeid kasutan. Kõige lühem intervjuu kestis 29 minutit ja pikim 53 minutit. Kõigist intervjuudest tegin helisalvestise, mille hiljem sõna-sõnaliselt transkribeerisin.

Kõigi kuue intervjuu läbiviimine oli minu jaoks ühelt poolt suur väljakutse, kuid samal ajal ka väga positiivne kogemus. Vestlustel valitses meeldiv ja sõbralik õhkkond. Olles samaaegselt nii uurija kui ka kooli sotsiaalpedagoogi rollis, oli minu jaoks meeldivalt üllatav, kui avatult lapsed grupis oma kogemustest rääkisid. Arvan, et avameelsele suhtlemisele aitas kaasa minu ja laste vaheline juba varasem usalduslik suhe ja positiivne õhkkond fookusgruppides. Peaaegu kõigis gruppides täiendasid lapsed teineteise vastuseid ning üks õpilane jätkas juttu sealt, kus teine pooleli jäi. Esines ka seda, et lapsed küsisid ise üksteiselt täpsustavaid küsimusi, et mõnest olukorrast või kirjeldusest paremat ülevaadet saada. Samuti kujunes pea igas grupis välja üks liider, kes vastas ka siis, kui teised midagi öelda ei tahtnud. Paaris fookusgrupis oli liider see, kes püüdis kõigil teemadel esimesena sõna võtta, kuid vestlust õnnestus siiski juhtida nii, et igas grupis said rääkida kõik lapsed.

Vaatlused, mille intervjuudega enam-vähem samal ajavahemikul koolis läbi viisin olid varjatud. Kooli juhtkond ja mõned õpetajad olid minu uurimusest teadlikud, kuid konkreetseid kuupäevi, mil vaatlusi läbi viisin, nad ei teadnud. Mitu vaatlust otsustasin teha selleks, et saada võimalikult palju infot. Nii sain rohkem jälgida, erinevatel korrustel ja intervjuudes laste poolt kirjeldatud kohtades toimuvat. Lisaks sain pöörata tähelepanu sellele, kas tunnivälise aja veetmises on erinevusi näiteks sooja ja külma ilma korral. Paaril päeval vaatlesin tunnivälisel ajal toimuvat kogu koolipäeva jooksul, kuid mitmel päeval otsustasin keskenduda vaid erineva pikkusega vahetundidele. Vaatluste ajal kirjutasin enda jaoks üles märksõnad, mille abil nähtu hiljem võimalikult täpselt kirja panin.

Vaatlused olid minu jaoks huvitavaks kogemuseks. Töötasin samas koolis ning olin tunnivälise aega veetnud väga erinevates kohtades ja aegadel, kuid kui tegu just õigusrikkumisega ei olnud, siis nähtut konkreetselt ma fikseerinud ei olnud. Arvan, et vaatluste ajal kohandasid õpilased mõnedes olukordades oma käitumist minu kui kooli töötaja juuresoleku tõttu, näiteks lõpetasid koolimajas jooksmise või loobusid aknalaua istumast.

Siiski õnnestus mul mitmel korral vaatlust läbi viia nii, et lapsed minu kohalolu ei märganud, kuid ka siis nägin sedasama, mida igapäevaselt koolis kohanud olin.

2.5. Analüüsimeetod

Analüüsimeetodiks valisin temaatilise analüüsi, mille kolm astet võimaldavad sügavamalt süüvimist intervjuude ja vaatlustega kogutud andmetesse. Ezzy (2002) rõhutab, et temaatilise analüüsi abil leitakse olulised teemad andmetest, mitte ei lähtuta eelnevalt püstitatud küsimustest või teemadest. See on kolmeastmeline analüüs, mille esimeseks sammuks on avatud kodeerimine. See hõlmab andmete uurimise käigus ilmnevate teemade tuvastamist ning nende põhjal esmaste kategooriate loomist. Avatud kodeerimine eeldab sageli andmete mitmekordset läbi töötamist ja erinevate nimetuste või koodidega katsetamist. Teiseks astmeks on telgkodeerimine, mille käigus koondatakse avatud kodeerimise käigus ilmnenud esmased kategooriad põhikategooriate alla. Oluline on, et uurija ei jääks kinni esimesena pähe tulnud kategooriatesse, mis tunduvad enesestmõistetavad või olulised tema enda jaoks. Telgkodeerimise käigus uuritakse kontekste, milles fenomen ilmub, tingimusi, mis soodustavad selle ilmumist, fenomeni mõjutavaid inimesi ja tegevusi, ning nende tegevuste tagajärjesid. Temaatilise analüüsi viimaseks astmeks on selektiivne kodeerimine, mille käigus leitakse tuumkategooria, millele sügavam analüüs keskendub ning mis ühendab eelnevalt loodud kategooriad. (Ezzy, 2002: 87-92).

Andmete analüüsimiseks trükkisin kõikide intervjuude transkriptsioonid ning lugesin neid korduvalt, tehes samal ajal märkmeid ja märgistades tekstide juures erinevaid tsitaate. Mitmekordse lugemise käigus kodeerisin teemad ning kirjutasin kõik ilmnenud teemad ühele lehele, et omada täit ülevaadet. Seejärel püüdisin leida koodidele ühised nimetajad, mille alusel need suuremate kategooriate alla jaotada. Lõpuks kujunes kaks suuremat põhikategooriat: argipäeva struktureerivad kolm mõõdet ja tunnivälise aja korraldus.

2.6. Uurija refleksioon

Töötasin kooli sotsiaalpedagoogina ning tunniväline aeg koolis oli minu jaoks igapäevase töö osa. Ma olin harjunud sellega, milline see aeg oli, samuti oli mul kujunenud oma arusaam sellest, mida muuta võiks. 2013. aasta kevadel, tänu õppeainele „Sotsiaalpedagoogilised lähenemised sotsiaaltöös“, avardus minu pilk nii sotsiaalpedagoogika suhtes kui ka süvenes huvi õpilaste tunnivälise aja vastu koolis. Õppeaine raames viisime koos kursusekaaslastega läbi uurimuse, mis käsitles tunnivälise aega ühes Eesti põhikoolis. Nii õppeaine auditoorse töö kui uurimuse käigus õpitu ja kogetu viis mind veendumuseni, et see on teema, mida tahan sügavamalt uurida oma töökohast lähtuvalt ning uurimuse tulemusi koolis positiivselt ära kasutada.

Oma magistriuurimust kavandades ei olnud ma esialgu ikkagi kindel, kas oma topeltrolli tõttu on õige uurimust läbi viia koolis, mille sotsiaalpedagoog ise olen. Kartsin, et õpilased, kes teavad mind sotsiaalpedagoogi rollis, püüavad koolis toimuvat kirjeldada ja tõlgendada sellistel viisidel, mida nende arvates ootan, ning teatud teemadest vaikida. Pärast põhjalikku arutamist juhendajaga jõudsin selgusele, et ülesanne on küll keerukas, kuid siiski teostatav.

Juba siis, kui pöördusin õpilaste poole palvega minu uurimuses osaleda, püüdsin teha selgelt vahet oma kahel rollil – kooli sotsiaalpedagoog ja uurija – ning see jätkus kogu uurimisprotsessi vältel. Intervjuude käigus oli kohati raske mitte segada vahele laste omavahelisele vestlusele ning lasta neil rääkida end ümbritsevast nii nagu nemad seda kogevad ja sellest aru saavad ning mida nad sellest arvavad. Näiteks ühes intervjuus jutustasid lapsed sellest, kuidas narkokoerad koolis käisid. Sotsiaalpedagoogi rollist lähtudes oleksin tahtnud teemaga seonduvat täpsustada ja parandada detaile, mis jutust läbi käisid, kuid uurijana sundisin end lihtsalt vaikima ning vestlust jälgima. Nii sain teada, kuidas see olukord lastele paistis.

Jälgisin intervjuude vältel pidevalt, et ma ei suunaks ega korrigeeriks laste juttu oma erialateadmistest ja arusaamadest või kooli reeglitest lähtuvalt. Koolis töötava täiskasvanuna teadsin ju väga hästi, et näiteks jooksmine on keelatud kogu koolimajas, ent kõigis intervjuudes lasksin sellest vabalt rääkida ning palusin korduvalt juttudest läbi käinud tegevuste ja ka koolis kehtivate keeldude kohta täpsustusi. Kõikide intervjuude läbiviimine oli küllaltki väsitav just seetõttu, et nõudis pidevat enesejälgimist. Minu jaoks oli kõige

keerukamaks ülesandeks reageerida neutraalselt just täiskasvanute käitumise kirjeldustele, sest see, mis kuulsin, oli kohati tõeliselt ootamatu ja üllatav.

3. Tulemused

Tulemuste analüüsi käigus kasutan tsitaate intervjuudest ja vaatluspäevikust. Intervjuudes osalejad on tähistatud lähtuvalt soost nii, et „P“ märgib poissi, „T“ tüdrukut ja number selle taga klassi (nt 5. klassis õppiv tüdruk – T5). Vaatluspäevikust pärinevad andmed on tähistatud „VP“.

3.1. Tunniväline aeg: kolm mõõdet

Eluilmakeskse lähenemise järgi on inimese argipäevakogemused struktureeritud ümber kolme mõõtme, need on läbielatav aeg, kogetav ruum ja sotsiaalsed suhted (Grunwald, Thiersch, 2009). Analüüsides õpilaste kirjeldusi ja arvamusi ning vaatlusandmeid uuritavast fenomenist, milleks oli tunniväline aeg koolis, selgus ootuspäraselt, et andmetes ilmnunud teemad liigitusid ümber nende kolme mõõtme.

3.1.1. Aeg

Rääkides tunnivälisest ajast koolis, liigitasid intervjuudes osalenud õpilased selle ajaks enne tunde, pärast tunde ja vahetundideks; vahetundidest rõhutati veel eraldi söögivahetundi.

3.1.1.1. Enne tunde

Tunnivälise ajana koolis nimetasid õpilased küll aega enne tunde, kuid tegelikult enamik neist ei seostanud seda siiski koolis olemisega. Suuremad lapsed arvasid, et enne tunde on vähe aega ning koolis ei jõuagi siis peale telefoniga mängimise väga midagi teha, välja arvatud *„siis, kui esimene tund on kehaline ja siis enne seda tuled kooli, paned kehalise riided, saad mingi viis minutit jalgpalli mängida ja siis algab kehalise tund.“* (P5).

Algklasside õpilased aga ütlesid, et kõik sõltub tegelikult sellest, mis kell sa kooli tuled: *„Näiteks kui sa tuled hästi vara siis sa saad näiteks klassis mõnesid töid teha, kui õpetajal on midagi anda. Või siis kui teda pole kohal, siis sa võid näiteks mingit tööd vaadata, mis on tehtud.“* (T2) või *„Kui sa tuled niimoodi natukene hiljem kui üks natuke kehvem laps, kellel on*

kodutööd tegemata, siis sa võid aidata tal kodutöid teha /.../ Ma tavaliselt ikka aitan abivajajaid.“ (T2).

Hommikul enne õppetöö algust koolimajas vaatlust läbi viies nägin peamiselt tundidesse ruttavaid õpilasi, ja ka neid, kes klassi ukse taga koridoris õpetajat oodates omavahel vestlesid või nutiseadmega tegelesid (VP).

3.1.1.2. Vahetunnid

Intervjuugruppides rääkisid õpilased ka tundide eelsest ja järgsest ajast, kuid tunniväliseks ajaks pidasid nad enamasti siiski vahetundi. See on aeg, mil saab natuke puhata ja mille kohta kõikides intervjuudes öeldi, et siis saab kaaslastega suhelda: *„Meie ka näiteks jookseme ringi ja ajame üksteist taga ja räägime juttu.*“ (T2), *„Me jutustame sõbrannadega ikka.*“ (T5).

Kõikides intervjuudes ütlesid lapsed, et vahetundides tegeletakse sageli ka õppetööga – lahendatakse tunnis lõpetamata, kodus tegemata jäänud või just koduseks tööks antud ülesandeid ja korratakse eelolevaks õppeaineks: *„/.../ vahetundidel olen ma klassis, lõpetan kas etteütluses lauseid või lihtsalt joonistan /.../“* (T2), *„Kui mingi kontrolltöö on, siis vahel näiteks kordan mingiks asjaks.*“ (P7), *„No põhimõtteliselt jah õpitakse. Ses mõttes, et mõned nagu õpivad, näiteks teevad koduseid töid või midagi vahetunnis.*“ (P9). Selgus, et õppimisega seotud asju, kas neid, mis tunnis pooleli jäid või mida kodus teha ei jõudnud, teevad nii väikesed algklasside lapsed kui ka põhikooli lõpuklassi noored.

Vahetundide ajal nägin koolimajas ka nutiseadmeid kasutavaid õpilasi (VP). Nooremate klasside lapsed ütlesid, et telefoniga mängimine on üks vahetunni veetmise viise, vanemates klassides aga nutiseadmed nii väga mängimiseks ei ole. *„/.../ On pigem nagu mingite piltide tegemiseks või näitamiseks või videote või midagi siukest.*“ (P9). Seega, lisaks meelelahutusele ja ooteaja täitmisele on nutiseadmed mõnikord abiks ka lastevahelise suhtlemise algatamisele, nende vahendusel tutvustatakse kaaslastele oma huvisid ja leitakse ühiseid jututeemasid.

Nooremad õpilased kasutavad vahetunde sageli mängimiseks: *„Me mängime tavaliselt kulli.*“ (T2), *„Ma jooksen, aga seda ei tohi.*“ (P3), *„Meie klassivennad mängivad luurekat.*“ (T3). Energilisemate ja liikumisega seotud mängudega tegeldakse koridoris ja mõnikord õues.

Lapsed, kes soovivad vaiksemat ja rahulikumat kohta, saavad tihti olla klassiruumis ja seal lugeda, joonistada või mängida (vt foto 1).

„Meie tavaliselt klassis, kas õpetaja on ostnud või toonud enda kodust mõne laheda lauamängu või mõned õpilased ka toovad selliseid /.../.“ (T3).



Foto 1. Lapsed vahetunnis klassiruumis mängimas.

Suuremad õpilased üldiselt liiguvad vahetundides lõppenud ainetunni klassist järgmise ruumi juurde ning ootavad seal tunni algust. Võimalusel istuvad nad kabineti ukse taga pingil, selle puudumisel sageli põrandal, vahel teevad aega parajaks koridorides jalutades.

Söögivahetund

Igale klassile on söömiseks ette nähtud kindel vahetund – tean seda, sest töötasin varem selles koolis. Söögivahetund on laste jaoks eriline: „Söögivahetund on mu lemmiktund“, naljatas üks 2. klassi tüdruk. Suuremad õpilased käivad söömas iseseisvalt, 1.-4. klassi lapsed aga ühiselt, õpetaja saatmisel ja juhendamisel. Sööklas vaadeldes hakkas just vanemate õpilaste puhul

silma see, et vahetunni alguses oli seal palju inimesi, järjekord pikk ning sageli oli õpilastel raskusi endale koha leidmisega. Vahetunni lõpupoole oli söökla pigem tühi ning õpilased, kes veidi hiljem sööma läksid, said kiiresti toidu kätte ja leidsid istekoha.

Vahetunnid on liiga lühikesed

Töötasin samas koolis ja tean, et päeva jooksul vahetundide pikkused varieerusid 10-20 minuti vahel. Rääkides vahetundidest, jäi õpilaste juttudest kõlama, et need on liiga lühikesed, et midagi meeldivat teha: „*Jaa, tõesti. Sa lähed viis minutit ühte kohta ja mõned vahetunnid, kus on vahetund viisteist kuni kümme minutit, siis sa väga eriti ei jõua /.../*“ (P5).

Vahetunniga jõuavadki õpilased liikuda ettenähtud ruumi ja veidi puhata, kuid mitte rohkemat: „*Ajaline maht on nii väike, et sa ei jõua vist väga midagi alustada ja lõpetada.*“ (T9). Samas rääkisid lapsed, et just vahetundide ajal toimuvad koolis mõnikord toredad ettevõtmised, näiteks seoses stiilipäevaga: „*Autasustamine oli ka vahetunnis, nagu see missivõistlus ja niimoodi.*“ (T5) ning arvasid, et selliseid üritusi võiks rohkemgi olla.

3.1.1.3. Pärast tunde

Pärast ainetunde veedavad koolimajas ja selle ümbruses aega erinevas vanuses õpilased (VP). 2. klassi lapsed nimetasid mitmeid koolis toimuvaid huviringe, milles nad osalevad ning rääkisid, et ringi algust oodates mängitakse tavaliselt telefoniga või tehakse järgmiseks päevaks koolitöid. Üks tüdruk kirjeldas, kuidas ta koos õpetajaga aega veedab.

„*Mina pärast näiteks mingit huviringi või pärast kooli räägin õpetajaga millestki. Et kui ma jään teisipäeval peale tunde klassi kella kaheni ootama, siis ma õpetajaga tavaliselt räägin midagi /.../*“ (T2).

Soojade ilmadega veedavad vanemad õpilased pärast tunde aega koolimaja ees rula, tõuke- või trikirattaga sõites, või jalgpalli mängides: „*Sõidetakse õues tõuksidega.*“ (P7), „*/.../ Näiteks staadionil mängin jalgpalli /.../*“ (P6). (vt foto 2).



Foto 2. Õpilased koolimaja trepil.

Tunniväliseks ajaks peavad õpilased ka pärast tunde korraldatavaid ettevõtmisi: „*Mingid peod äkki meil, mis korraldatakse, üritused koolis.*“ (P9).

Huvialaringid koolis

Mitmes intervjuus nimetasid lapsed tunnivälise ajana pärast õppetööd toimuvaid huvialaringe. Kõige enam osales intervjuueeritavatest kooli huviringides 2. klassi õpilasi: „*Mina käin rahvatantsu ringis, siis ma käin fotoringis ja näiteringis.*“ (T2), „*/.../ ja siis siin koolis ühes loovusringis.*“ (T2), „*/.../ ja ma käin kunstiringis.*“ (T2). 5. klassi lapsed rääkisid näiteringist. Vanemate õpilaste intervjuudest selgus, et neil on juba kindlad soovid ja alati ei leidu sobivat ringi.

„Jah, aga mina ka näiteks tahtsin vist soome keelde minna, aga siis sain teada, et see on ainult algklassidele, oli mingi vist neljandale klassile ainult, et siis ei saanudki.“

(P9)

Selgus, 6. klassi õpilased ei teadnud täpselt, kas ja millised huvialaringid koolis üldse olemas on: *„/.../ Praegu on ainult... ma ei teagi, mis huviringid praegu on meil koolis.“* (P6). Kõikides 5.-9. klassi fookusgruppides ütlesid intervjuueeritavad, et osaleksid meelsasti kooli huvialaringides, kui nende vanuseastmele neid läbi viidaks.

3.1.2. Kohad

Tean oma kogemustest, Karlova koolis veedavad õpilased tunnivälisest aega jahedate ilmadega pigem koolimajas sees, soojadega ka selle õuel. Nii intervjuude kui vaatluse andmed kõnelevad, et majas sees ollakse koridorides, trepikodades, klassides, võimlas, sööklas, raamatukogus ja garderoobis. Eri vanuses laste, ka poiste ja tüdrukute kogemused ja eelistused koolimajas sees aja veetmise suhtes on mõneti erinevad. Õues olemisest rääkisid aga kõik lapsed üsna sarnaselt.

3.1.2.1. Koridorid ja trepid

Põhiliselt veedavad õpilased tunnivälisest aega koridoris. Algklasside õpilased on valdavalt koolimaja esimesel korrusel oma klassiruumide uste taga. Seal joostakse, mängitakse keksu ja erinevaid liikumismänge ning vahetundide ajal on see koolimaja kõige mürarikkam paik (VP). Üks tüdruk kirjeldas, kuidas ta püüab ka koridoris olles privaatsemat kohta leida.

„Mina olen vahetunnis niimoodi, et kui õpetaja ei luba klassis olla, siis ma lähen oma pinginaabriga sinna, tead küll seal all koridoris on need aknalauad, kus all ei ole radiaatoreid. Siis me klassiõega istume seal all ja räägime anekdoote.“ (T2).

Suuremad õpilased on enamasti teisel ja kolmandal korrusel. Vahetunni jooksul liiguvad nad ühest klassiruumist teise juurde ning veedavad aega selle ruumi ukse taga, kus neil järgmine tund algab. Intervjuudes räägiti aga ka sellest, et vahel jalutatakse lihtsalt istumise ja ootamise

asemel koolimaja peal ringi: „Kui väga igav hakkab siis käime mööda suvalisi neid, koridore.“ (T5).

Söökla koridor

Nii vahetundide ajal kui ka pärast tunde veedavad mitmed õpilased aega söökla koridoris: „Seal all, söökla juures räägime niisama“ (P6). See on pikk, soklikorrusel asuv koridor, ühel küljel suured ja sügavad aknalauad, millel istudes lapsed omavahel suhtlevad, õpivad või veedavad aega nutiseadmega tegeledes: „Seal selle, kus see BAMile [sedasi kutsutakse kooli hoovil asuvat väikest võimlat], seal ukse juures saab olla nende aknalaudade peal.“ (T2). (vt foto 3).



Foto 3. Õpilased söökla koridoris aega veetmas.

Söökla trepikoja üleval

„Näiteks kui sa lähed siit otse sinnapoole lõpuni ja siis lähed nii kõrgele trepist ülesse kui saad, siis sa võid aknast välja vaadata ja seal on hästi mõnus.“ (T2). Kooli endise töötajana tean, et see on üks maja trepikodadest, mille alumises otsas on söökla ning ülemises otsas katusele viiv uks, mis on igapäevaselt lukustatud. Tean, et vahetundide ajal on seal vaiksem kui tavalises koridoris. Vahetundide ajal ja pärast tunde nägin sellel trepil istumas nii alg- kui ka vanemate klasside õpilasi, kes omavahel juttu ajasid või õppisid (VP).

Logopeedi ukse taga trepil

Ühes intervjuus rääkisid lapsed sellest, et neile meeldib vahetundide ajal istuda logopeedi kabineti ukse taga trepil: *„Seal üleval, seal kõige üleval, kus on see ajaloo selle klassi kohal /.../ Jah seal on, hästi palju istutakse.“* (T5). Kooli endise töötajana tean, et see on ühe trepikoja ülemine osa, kust pääseb koolimaja pööningule ja ühte kabinetti ning kus sarnaselt söökla trepikojaga on vaiksem kui tavalises koridoris. Just vahetundide ajal nägin seal lapsi, kes tihti peale õppisid eelolevaks tunniks või ajasid lihtsalt omavahel vaikselt juttu (VP).

3.1.2.2. Klassid

Sama kooli endise töötajana tean, et enne tunde on klassiruumid enamasti lukus ja pärast tunde sageli hõivatud huviringide muusika- või konsultatsioonitundidega ning seetõttu on õpilaste seal viibimise võimalus piiratud. Vahetundide ajal võivad õpilased klassis olla siis, kui õpetaja seda lubab. Intervjuudes rääkisid aga lapsed, et klassis on vaikne ja sellepärast tahavad mõned õpilased vahetunni ajal just seal olla: *„Meil klassis on päris palju, põhimõtteliselt igal vahetunnil on niimoodi, et kõik jooksevad ja karjuvad ja kiljuvad ja. Sellepärast ma jäängi klassi.“* (T2) või *„/.../ Ses mõttes, et klassis on ikkagi, alati kui on võimalus olla klassis, siis ollakse klassis /.../ Jah, seal on vaiksem ka kui jah kuskil mujal. Ühesõnaga üldiselt on seal vaiksem.“* (P9). Lisaks sellele, et klassiruumis on vahetunni ajal vähem müra kui mujal, oli juttu ka sellest, et erinevalt koridoridest on kabinettides rohkem istumisvõimalusi. Vaatlustest ja ühest intervjuust ilmnas, et mõned õpilased veedavad vahetundi klassis klaverit mängides.

3.1.2.3. Võimla

Paljud õpilased rääkisid, et neile meeldib tunnivälist aega veeta võimlas ja seda just talvisel perioodil: „*Jah, et ütleme, et talviti käiakse õue asemel, käiakse näiteks võimlas, midagi mängimas.*“ (P9). Nooremad õpilased on tunnivälisel ajal võimlas üldiselt vaid enne kehalise kasvatus tundi: „*Ainult siis, kui meile öeldakse, et kehaline on võimlas, siis võime minna.*“ (T3), vanemad õpilased ka muudel aegadel.

Õpilaste jutust ilmnas, et võimla kasutamise reeglid on ebaselged: „*Noo, ta jah, ta on avatud, aga tegelikult õpilased ei tohiks sinna päris niisama minna. Kui keegi ei kontrolli, siis ikka nagu käiakse.*“ (P9); „*Võimlas väga ei taheta, et me käiksimme /.../*“ (P5).

Vahetundide ajal nägin võimlas nii neid õpilasi, kellel oli järgmine tund kehaline kasvatus, kui neid, kes olid tulnud sinna niisama aega veetma – jooksumänge või palli mängima või lihtsalt teiste tegevusi pealt vaatama ja omavahel juttu ajama (VP).

3.1.2.4. Söökla

Päris paljud õpilased veedavad tunnivälist aega sööklas: „*Söökla on täielik lemmikkoht.*“ (P9). Söögivahetundidel oli seal palju lapsi: „*/.../ vahepeal on sööklas niimoodi, et absoluutselt kõik kohad on täis. Sul pole mitte kuskile istuda.*“ (T5), pärast tunde oli aga söökla pigem tühi ja tihti näha õpilasi, kes laudade taga lahendasid koduseid ülesandeid, kordasid enne konsultatsioonitundi või järelevastamist (VP).

Erinevatel vahetundidel ja pärast tunde on sööklas näha ka õpetajaid, kes on seal söömas: „*Mõned [õpetajad] lähevad sööklasse ja ostavad endale sealt lõuna.*“ (T2) või korda pidamas.

Endise töötajana tean, et koolis on ruumipuudus ja kõik kabinetid kogu päeva jooksul pikalt hõivatud. Ka paaril vaatluste päeval nägin pärast tunde olukorda, kus konsultatsioon toimuski sööklas ja õpilane õppis õpetaja juhendamisel söökla laua taga.

3.1.2.5. Raamatukogu

Ühe võimalusena tunnivälise aja veetmiseks mainisid lapsed kooli raamatukogu. Vanemate klasside õpilased rääkisid, et käivad seal üldiselt vaid siis, kui on vaja raamatuid laenutada,

aega veetma sinna ei minda: „*Ma küll ei tea, et keegi meie klassist oleks käinud seal [aega veetmas].*“ (T9). Nooremate õpilaste hulgas oli neid, kes vahetundide ajal just raamatukogus aega veedavad: „*Mina päris tihti käin raamatukogus.*“ (T2).

3.1.2.6. Garderoob

Endise kooli töötajana tean, et garderoobis võivad õpilased olla enne ja pärast tunde, siis kui on vaja riietuda ja jalanõusid vahetada. Vahetundide ajal lapsed seal viibida ei tohi, ometi mõned seda siiski teevad: „*Nagu selles mõttes, et paljud käivadki garderoobis istumas nagu vahetunnis, sest et seal on nagu mõnus vaikne.*“ (P6), sest erinevalt koridoridest on seal vähem müra ja saab istuda.

3.1.2.7. Õu

Talvisel perioodil veedavad õpilased tunnivälist aega koolimajas sees, soojade ilmadega aga võimalikult palju väljas, koolimaja õuel: „*Kui ilm on ilusam, siis ikka õues, niisama seistes kasvõi.*“ (P6). Kõikides fookusgruppides rääkisid lapsed sellest, et tahavad õues olla: „*Tavaliselt, kui õpetaja lubab, siis kõige rohkem saavad lapsed meelepäraseid tegevusi teha just õues.*“ (T2). Vaatluste käigus ilmnes, et enne tunde vähem, aga pärast tunde ja vahetundide ajal oli soojade ilmadega kooli õuel hulgaliselt erinevas vanuses õpilasi, kes sõitsid rulade, tõuke- ja trikiratastega, mängisid jalgpalli või muid jooksumänge (vt foto 4). Oli ka neid lapsi, kes lihtsalt istusid koolimajja või spordiplatsile viival trepil ja ajasid omavahel juttu. (VP).



Foto 4. Õpilased jalgpalliväljakul.

3.1.3. Toimijad ja suhted

Tunnivälisel ajal oli kogu koolimajas ja selle õuel näha erinevas vanuses õpilasi, aga ka õpetajaid, sh korrapidajaõpetajaid (VP). Intervjuudes rääkisid lapsed ka kooli juhtkonna liikmetest, koristajatest ja garderoobitädidest ning mainiti ka mõnikord koolis käivaid lapsevanemaid.

3.1.3.1. Õpilased

Tunnivälisel ajal olid algklasside lapsed pigem esimesel korrusel (VP). Vahetundide ajal oli neid palju iga klassi ukse taga jooksmas ja mängimas ning samal ajal küllalt kõva häält tegemas.

Lisaks omavahelisele suhtlusele rääkisid algklasside lapsed, et veedavad vahetundides hea meeleaega aega koos õpetajaga: „*Meil on mudilaskoori õpetajal on nii /.../ Ja ta on väga lahke ja siis me võime talle soengut teha.*“ (T3) ning jagavad klassijuhatajaga oma päeva kogemusi.

„*Meil on ka nii, et kui meil on mingi hääleseade või midagi, siis on nii, et ja enne seda on vahetund, siis me lähme oma klassijuhataja juurde ja räägime talle, et mis on nagu kõik täna juhtunud.*“ (T3).

Enne ja pärast tunde oli algklasside õpilasi koolimajas näha pigem vähe ja vaikselt ootamas algavat konsultatsioonitundi või huviringi (VP).

Vanemad õpilased liiguvad küll mööda koolimaja ringi, aga eriti just jahedamate ilmade korral on iga klass pigem selle ruumi ukse taga, kus algamas järgmine tund. Valdavalt nad lihtsalt seisavad ja ajavad omavahel juttu: „*Me oleme siin koolis nigu õppind ka, et ära harjund sellega, et jah, ja ainuke tegevus ongi koridoris seismine ja suhtlemine.*“ (T9), vahel ka õpivad või tegelevad nutiseadmetega. Kui algklasside õpilased rääkisid, kuidas nad õpetajaga suhtlevad, siis näiteks 7. klassi intervjuus tuli jutuks, et ka suuremad õpilased tahaksid seda teha.

„*Õpetajad võiksid sõbralikumad olla. No mõnel õpetajal ei, no lähed nendega rääkima, siis ta ütleb neil pole aega ja et oleks siukene, et võiks nagu õpetajad rääkida ka nagu õpilastega juttu ja vahetunnis.*“ (P7).

Oma töökogemusest tean ja vaatlustel märkas in koolimajas sees erinevust vanemate ja nooremate õpilaste vahel nii korruste osas, kus nad tunnivälisel ajal viibivad kui tegevuste osas, mida sel ajal teevad. Õues eri vanuses laste eelistustes vahet üldiselt märgata ei olnud. Nii vahetundide ajal kui ka pärast tunde on seal koos erinevas vanuses õpilased – osa istub vaikselt, osa mängib ja saadab oma tegevust valju häälega. (VP)

3.1.3.2. Õpetajad

Kooli endise töötajana tean, et tunnivälisel ajal tegelevad õpetajad valdavalt tundide viimase ettevalmistusega – komplekteerivad õppematerjale, võtavad õpetajate toast võtme ning liiguvad ruumi, kus algab järgmine tund. Alklasside õpetajad on vahetundide ajal tihti koridoris oma klassi õpilaste juures, suuremate klasside õpetajad pigem mujal: „*Õpetajad*

istuvad klassides või siis õpetajate toas. Et koridori peal neid näha ei ole.“ (T5) või *„Mõnikord õpetajad kõnnivad ringi, aga, koridoris ma mõtlen. Aga tavaliselt eriti mitte.*“ (T5). Kuna töötasin koolis siis tean, et sarnaselt õpilastele on ka paljudel õpetajatel päeva jooksul ainsaks pausiks vahetund, mille jooksul peab valmistuma järgmiseks tunniks, mõnikord vahetama ruumi ning sööma: *„Mõned [õpetajad] lähevad sööklasse ja ostavad endale sealt lõuna.*“ (T3). Mõned õpetajad veedavad pausi raamatukogus: *„/.../ seal raamatukogus on õpetajad, tavaliselt tulevad õpetajad sinna. /.../“* (T9). Pärast tunde on neid koos lastega näha ka garderoobis.

„Vahel mõni õpetaja saadab nagu oma õpilased ära. Kui nagu viimase tunni nagu õpetaja. /.../ ja siis meie klassijuhataja on nagu põhimõtteliselt seal kõrvalboksi juures ja siis ta käib meie selle juures ka vaatamas meid.“ (T5).

3.1.3.3. Juhtkond

Lapsed rääkisid intervjuudes, et tunnivälisel ajal on koolimajas näha ka õppealajuhatajat ja direktorit, kes tegelevad õpetajatega sarnaste asjadega: *„Mmm. No täpselt sama mis teised. Vahepeal ta räägib direktoriga, räägib teistele õpetajatele uudiseid ja siis kõik niimoodi. Ja peab ka korda.*“ (T3) või *„Õppealajuhataja võib lastega ka millestki rääkida.*“ (T3).

3.1.3.4. Koristajad ja garderoobitädid

Lapsed rääkisid intervjuudes ka koristajatest ja garderoobitädidest, kellega nad vahel tunnivälisel ajal kokku puutuvad: *„Tavaliselt seal võimlas on alati see koristaja sees /.../ Niipea, kui tahad sisse minna, siis kohe hakkab õiendama“* (P5). Tulenevalt oma tööülesannetest seavad nad õpilastele sageli piiranguid: *„Sellepärast [ei luba võimlasse minna], et ta tahab seal koristada.*“ (P5) või *„Seal [garderoobis] on see tädi ja ta ei luba seal eriti istuda, ta saadab kohe minema.*“ (T7). Üks poiss rääkis, et mõned õpilased siiski võivad garderoobis aega veeta.

„Oleneb tegelikult inimesest, klassist, kellel ta lubab, kellel ei luba. No selles suhtes, need, kes talle kätte keeranud on, neil ta jah ei luba.“ (P7).

Pärast tunde käivad mõned algklasside õpilased ühe garderoobitädiga tema ruumis juttu ajamas ning talle oma päeva muljeid jagamas (VP).

3.1.3.5. Lapsevanemad

Töökogemusest tean, et aeg-ajalt on just algklasside lastevanemaid kooli juures ikka näha ning seda on märganud ka õpilased. Vanemaid liigub koolimajas enne tunde, kui nad oma lapsi kooli saadavad, pärast tunde, kui neile järele tulevad, või kui koolis toimub just neile suunatud üritus, näiteks lastevanemate koosolek. Vanemate viibimisest koolimajas ja kooli territooriumil rääkisid lapsed kui täiesti tavapärasest nähtusest. Mitmes fookusgrupis avaldati arvamust, et vanemad võiksid just tunnivälistel üritustel rohkem kaasa lüüa ja abiks olla. Näiteks veidi enne 9. klassi intervjuud korraldas osa põhikooli lõpetajaid heategevusliku kirbuturu ning intervjuus osalejad rääkisid, et sellistel üritustel võiksid lapsevanemad rohkem osaleda.

5. klassi lapsed rääkisid, et algklassides kaasati vanemaid sageli klassi ühisüritustesse. Mitmes intervjuus arvasid õpilased, et lapsevanemad võiksid olla abiks erinevate ettevõtmiste organiseerimisel.

3.2. Tunnivälise aja korraldus

3.2.1. Keelud ja lubatu

Kõikides fookusgruppides ütlesid õpilased, et koolimajas jooksmine ei ole lubatud: „*Meil on klassis alati niimoodi, et vahetunnil tahaksid kõik nagu ülesse korrusele minna ja niimoodi üles-alla joosta, aga õpetaja ei luba.*“ (T2), algklasside lapsed nimetasid ka keelatud jooksumänge: „*Meie õpetaja keelas meil trihvaa ära, sellepärast, et seal ka joostakse.*“ (T3). Keeldu põhjendasid nad õnnetuste vältimisega – et keegi haiget ei saaks ega ennast või teisi kogemata vigastaks. Samas rääkisid õpilased sellest, et jooksmine on neile meelepärane tegevus ning tihti sellest piirangust kinni ei peeta.

7. klassi fookusgrupis kirjeldasid poisid koolimaja koridoris mängitavat jalgpalli sarnast mängu, mille kohta nad olid erinevatelt õpetajatelt kuulnud mitmesuguseid keeldusid.

„Üks õpetaja tuleb, et see ei krigista, võtke jalanõud ära, järgmine õpetaja tuleb veel mingi asjaga, lõpuks keelab üldse keegi ära. /.../ Jah, lõpmatuseni on neid [keeldusid]. Lõpuks võetakse lihtsalt ära.“ (P7).

Oma töökogemusest tean, et ühtset reeglit sellise tegevuse kohta ei ole ning õpetajad rakendavad keelde oma äranägemise järgi.

Kõikides intervjuudes rääkisid õpilased, et koolimajas peaks olema vaikselt ega tohiks teha valju häält.

„Sest kooli juures on selline praktiline ja hästi rahulik ja selline vaikus, kus kõik õpilased on ja kui kõik need kõik sada õpilast siin hakkaksid nüüd sellise kõva häälega rääkima, siis ei saaks koolimajas ollagi.“ (T3).

2. klassi fookusgrupi intervjuust tuli välja, et lastele meeldib vahel karjuda, samas said uurimuses osalejad aru, et piirangu põhjuseks on kõigi ühine heaolu.

Kõigis kooli koridorides ei ole pinke ning lapsed istusid vahel aknalaudadel (VP). 5. ja vanemate klasside õpilased rääkisid, et see on keelatud, aga muude istumisvõimaluste puudumise tõttu astutakse keelust sageli üle ning osatakse vältida nõ vahelejäämist: *„Praegu meil vaadatakse, et kui õpetaja ära läheb, siis istutakse.“ (P9).*

Eri vanuses õpilased kõnelesid, et on vahetundide ajal meelsasti klassiruumis, sest seal on vaiksem kui mujal koolimajas ning soovi korral saab ka istuda. Igal vahetunnil siiski klassis olla ei saa: *„Vahetunnil tavaliselt saab olla klassis, aga vahepeal õpetaja ütleb, et minge välja ka /.../“ (T3)* või *„Sinna ka vahepeal ei lubata, kui klassi õhutatakse, siis sealt visatakse ka välja.“ (T9)* ning lapsed peavad aja veetmiseks muu koha leidma. Oma töökogemusest tean, et see, kas õpilased tohivad klassis olla või mitte, sõltub suuresti õpetajast, kes seal tundi läbi viib ja tema ning laste omavahelistest suhetest.

Töötasin samas koolis ja tean, et vahetundide ajal niisama garderoobis viibimine on lastele keelatud: *„Vahetunnis ei saa seal garderoobis üldse käia.“ (P5)*, kuid see on koht, kus mõnele õpilasele meeldib olla, sest seal saab istuda ja on vaikne.

Mitmest intervjuust ilmnes, et tunnivälisel ajal võivad võimlas olla vaid need õpilased, kellel on järgmine tund kehaline kasvatus: *„Ei võimlas on niimoodi, et /.../ siis nad [kehalise*

kasvatuse õpetajad] vahepeal saatsid minema neid, kellel tund ei hakka.“ (P7). Samas räägiti ka erinevatest tingimustest võimlas olemiseks ning jäi mulje, et lapsed suhtuvad sellesse piirangusse kui soovitusse, mida alati ei pea järgima.

Osa algklasside lapsi rääkis, et nad ei tohi koolipäeva jooksul puhvetis käia: „/.../ *Enne tunde ja peale tunde me võime käia.*“ (T3), teised aga ütlesid, et nende õpetaja lubab seda siiski teha, kuid mitte enne söögivahetundi. 3. klassi õpilastel tekkis intervjuu käigus sel teemal arutelu, sest ka ühe klassi lapsed olid klassijuhataja poolt seatud keeldu erinevalt mõistnud.

Keeldudest rääkides nimetasid algklasside lapsed veel telefoniga mängimist, koolimajas roomamist, klassiruumis padjasõja mängimist, puu otsas ronimist, müramist ja kaklemist. Viimast mainisid ka vanemad õpilased ning lisasid, et peale kaaslaste on keelatud ka kooli vara kahjustamine.

Vahetundide ajal võivad algklasside lapsed õues käia siis, kui õpetaja lubab. Vanematel õpilastel sellist piirangut ei ole, kuid nad kurtsid, et õues olemist ja tegutsemist reguleerivad mitmed keelud.

„/.../ Kui tahad aknalaudade peal istuda, siis koputatakse, et minge ära ja direktor tuleb, et siin kasvab muru ja minge ära ja, et seal õues nagu sa lihtsalt seisad ja siis see nagu ei ole väga.“ (T9).

Kui enamasti räägiti, et pärast tunde tohivad õpilased koolimaja juures õues olla, siis 5. klassi intervjuus tuli välja vastupidine.

„Ikkagi jah, et peale tunde, et väga palju tehakse seda, et siin on see parkla, kus autod pargivad ja siin on ruumi, et siis väga palju sõidetakse ruladega ja tõukeratastega. Kuigi sealt aetakse tihtipeale minema, sest öeldakse, et näe, et tekitab lärmi, autodele või on ees, et tundi segab, et lihtsalt parem, et kui me oleme kuskil mujal.“ (P5).

Keeldudega seoses mainiti just vanemate õpilastega toimunud intervjuudes ka illegaalseid tegevusi, põhiliselt suitsetamist. Mitmed osalejad arvasid, et selles osas võiks õpilasi rohkem kontrollida: „*A see võiks olla küll, et käiakse, võib käia nagu tihedamini kontrollimas. Iga kord, kui näiteks lähed bussi peale, seal taga on ikka vaata mõni suitsetab /.../“ (P6), sest liiga paljud noored tarvitavad alkoholi või suitsetavad.*

9. klassi õpilased ütlesid, et enamik keelde on elementaarsed: „*Need ei tule pähe, need on nagu nii iseenesest mõistetavad, no mingi see, et ei lähe peksma kedagi.*“ (P9) ja kõike ei tajugi enam kui keelatut: „*Nii ära harjunud nende keelatud asjadega, et enam ei usu, et vat see on keelatud.*“ (T9). Nad lisasid, et keeldude üldiseks põhjuseks on siiski tervishoid ja turvalisus – et kõigil oleks hea olla.

Intervjuudest ilmnes, et koolis kehtivad reeglid ei ole lastele alati üheselt mõistetavad ning on kohati isegi vastuolulised. Täiskasvanute poolt lastele kehtestatud keelud võivad erineda nii vanuseastmeti kui paralleelklassiti. Kui reeglid ei ole järjekindlad ja laste jaoks arusaadavalt põhjendatud, tekitab see õpilastes segadust ning nende järgimist püütakse vältida.

3.2.2. Korrapidamine ja korrapidajaõpetajad

Õpilaste ja kooli töötajate turvalisust ohustavate juhtumite ennetamiseks on koolis sisse seatud õpetajate korrapidamise süsteem (Tartu Karlova Kooli koduleht). Töötasin selles koolis ja tean, et õpetajatel on kohustus kindla graafiku alusel vahetundide ajal koridorides korda pidada, enamasti selle ruumi läheduses, kus viimane tund lõppeb, järgmine algab või vahel ka sööklas. Mitmes intervjuus räägiti, et esimesel korrusel, kus on valdavalt algklassid, on vajadus korrapidajate järele suurem kui mujal majas. 9. klassi õpilased arvasid, et vanemaid lapsi usaldatakse mõnevõrra rohkem ning seetõttu nende juures alati korrapidajat ei ole: „*.../ võib-olla on seal algklasside juures on nagu natuke rangem kontroll, sellepärast, et seal on nagu rohkem vaja kontrollida.*“ (P9). Samas ütlesid osalejad, et söökla koridoris ei ole kunagi korrapidajaid, mistõttu on see osade laste hulgas populaarne aja veetmise koht.

Korrapidamisest rääkides tuli jutuks ka garderoob, kus lapsed vähemalt kahel korral päevas viibivad – esmalt kooli tulles ja päeva lõpus enne koju minemist. Seal täidab korrapidaja ülesandeid garderoobitädi: „*.../ Ja siis, kui seal läheb natukene mõnel kauem, siis ta nagu tuleb sinna pahandama, et miks teil läheb nii kaua siin ja nagu /.../*“ (T5), keda koolipäeva lõpus abistavad aineõpetajad. Kooli endise töötajana tean, et õpetajatel on kohustus lapsed viimasest tunnist rõivistusse ja sealt koolimajast välja saata, sest päeva lõpus on riidehoius korraga palju inimesi ja garderoobitädil üksinda raske kõikide klasside riietumisbokside juures korda tagada.

Intervjueeritavate kirjelduste järgi paljud korrapidajaõpetajad jalutavad nõ oma vastutusalal, vahel ajavad ka omavahel juttu ise samal ajal koridori jälgides. Õpilased reguleerivad tihti oma käitumist korrapidajate konkreetse asukoha järgi.

„Selles mõttes ongi, et korrapidajaõpetaja, nad ei ole ka terve koridori peal, siis minnakse ikka sinna, kus neid ei ole. Enamasti näiteks on ka olnud niimoodi, et kui jooksed koridori peal, siis näed, et korrapidaja on seal ees, siis temast kõnnid mööda ja seljataga hakatakse jälle jooksuma.“ (T5).

Õpilased ütlesid, et kui midagi on valesti, siis annab õpetaja sellest teada, mõnikord laste tegevust ennetades, vahel sellesse sekkudes või hiljem manitsedes. Algklasside lapsed mainisid, et aeg-ajalt parandavad õpetajad korra järele vaatamise ajal kontrolltöid: *„Meie õpetaja on vahel meie seal pisikesel korrusel on see korrapidaja ja siis ta parandab meie töid samal ajal.“* (T3), millest võib järeldada, et nad üritavad võimalusel korrapidamist muude töökohustustega ühildada.

Uurimuses osalejad rääkisid, et vahel kutsuvad õpilased ise üksteist korrale. Üks 3. klassi tüdruk kirjeldas puhveti järjekorras aset leidnud vahejuhtumit, kus ta sekkus suuremate poiste trügimisse, kuid räägiti ka vastupidistest seikadest, kus vanemad õpilased kutsusid nooremaid korrale. 6. klassi õpilased rääkisid, et kõige enam sekkuvad sobimatu käitumise puhul just oma klassikaaslased.

3.2.3. Üritused koolis

Intervjuudes rääkisid õpilased, et tunnivälised ettevõtmised toovad igapäevasesse kooliellu vaheldust ning nimetasid toimunud üritusi: luulekonkurssi, öökooli, emakeelejooksu, stiilipäeva, klassitantsu, lauluvõistlust, talguid, saalihoki turniiri ja heategevuslikku kirbuturgu. Räägiti ka ürituste korraldamisest, nendel osalemisest ja sellest, millised rollid võiksid nii lastel kui täiskasvanutel erinevate ettevõtmiste puhul olla.

3.2.3.1. Ürituste korraldamine

Juba toimunud üritustest rääkides tuli välja, et mõned neist olid õpilaste poolt korraldatud: „*Saalihoki võistlused juba olid, neid korraldas kaheksas, üheksas /.../*“ (P6) ning omast kogemusest tean, et näiteks heategevusliku kirbuturu organiseerisid enamasti küll lapsed ise, kuid palusid ettevalmistustel täiskasvanute abi, sest tegemist oli suure ja kogu kooli kaasava ettevõtmisega.

Kõikides intervjuudes oli juttu sellest, et üritusi võiksid korraldada õpetajad. Eri vanuses lapsed ütlesid, et on ka ise valmis organiseerimisel osalema.

Algklasside õpilased olid pigem seda meelt, et võiksid korraldamises osaleda, kuid õpetaja peaks olema nõuandja ja eestvedaja: „*/.../ Aga rohkem tahaksin ma niimoodi, et õpetaja nagu ütleks, et nii, sina hakkad nüüd organiseerima /.../*“ (T2). Tegevusi võiksid välja mõelda lapsed ise. Õpilased leidsid, et mõnikord võiksid abiks olla ka lapsevanemad.

Nii 5. kui 6. klassi fookusgruppide mõned liikmed kõhklesid õpilaste korraldustöö õnnestumises. Samas jõuti mõlemas intervjuus selleni, et klassijuhataja või mõne teise õpetaja abiga on meeldivaid üritusi juba korraldatud: „*/.../ aga igatahes selle aasta nagu see jõulupidu. Meie klassivanem nagu enamasti korraldas seda meie klassijuhatajaga.*“ (T5) ning ka edaspidi võiksid täiskasvanute abiga asjad laabuda.

6. klassi õpilased arvasid veel, et nende aktiivsus organiseerimisel sõltub paljuski üritusest: „*Oleneb, mis. Näiteks mingit kunstivõistlust küll ei viitsiks hakata korraldama.*“ (P6) ehk endale huvitavale ettevõtmisele aidataks meelsasti kaasa. Nad lisasid, et korraldamisega võiks kaasneda preemia, näiteks parem trimestrihinne või lihtsalt hea hinne üritusega seotud õppeaines.

7. klassi õpilased arvasid, et päris iseseisvalt kõike teha ei saa ning pidasid oluliseks klassijuhataja tuge. 9. klass leidis, et abi on vajalik suuremate ettevõtmiste puhul: „*Oleneb üritusest ikkagi, et kui on mingi väga suur üritus, siis üksinda seda vast ikka päris valmis ei tee.*“ (T9), kuid üldiselt saaksid nad korraldamisega ise hakkama ning on valmis seda tegema.

Mitmes intervjuus väljendati, et üritusi võiks organiseerida õpilasesindus. Eri vanuses osalejad arvasid, et vanemad õpilased võiksid korraldada ettevõtmisi noorematele, millest võib järeldada, et eri vanuses lapsed toimetaksid meelsasti üheskoos.

3.2.3.2. Üritustel osalejad

Sarnaselt ürituste korraldamisele oli enamik intervjuueeritavaid valmis ise osalema teiste õpilaste ettevõtmistes. Vaid üks 7. klassi noormees ütles, et eelistab pigem kooliväliseid tegevusi või kodus olemist.

Kõikides fookusgruppides avaldati arvamust, et üritustel osalemine ei tohiks olla kohustuslik.

„Aa, et siis kui tehakse selliseid võistlusi või, et siis mitte üldse, neid ei tohiks üldse kohustuslikuks teha. Mu isa ka ütles, et viis, kuidas sa teed kellegile midagi ebameeldivaks on see, et sa teed selle kohustuslikuks.“ (P5).

Vabatahtlikkust soovisid lapsed ilmselt ka erinevate eelistuste tõttu. Kui vanemad poisid ütlesid, et neile meeldivad sportlikud võistlused, siis üks 2. klassi tüdruk rääkis, et „tema teemaks“ on just joonistamine, kirjutamine ja pähe õppimine. 7. klassi osalejad arutasid, et eelistused võivad erineda ka sugude vahel – ehk see, mis meeldib tüdrukutele ei pruugi sobida poistele.

Kõigis intervjuudes arvasid osalejad, et õpilaste korraldatavatel üritustel võiksid osaleda ka õpetajad ning kohati peeti seda iseenesestmõistetavaks: *„/.../ ja noh õpetajad [võiksid osaleda] on nagu ütlematagi selge /.../“ (P9).* Algklasside lapsed leidsid, et kaasa võiksid teha ka raamatukoguhoidja, õppealajuhataja ja direktor.

Kui õpetajate osalemise suhtes olid intervjuueeritavad pigem sama meelt, siis lapsevanemate kaasa tegemine kooli üritustel tekitas vastakaid arvamusi. 2., 3. ja 5. klasside lapsed olid selgelt vanemate kaasamise poolt, 6. ja 7. klasside gruppides olid osalejad mõneti kõhklevad seisukohal. 9. klassi õpilased ütlesid välja, et lapsevanemate osalemine on nõ mitme otsaga asi: *„Ei no ma mõtlen, et kui mingisugune pidu toimub ja su ema ja isa sinna tulevad, siis sul väga vaba olek ei ole.“ (T9)* või *„/.../nagu see kirbuturg oli, et seda, et sinna võivad nagu küll lapsevanemad või ongi hea kui nad tulevad ja ütleme, et on helde käega ka veel pealekauba /.../“ (P9).*

Fookusgruppides oli juttu ka ümbruskonna elanike kaasamisest kooli tegemistesse. 5. klassi osalejad leidsid, et seda ei peaks tegema, vanemad õpilased arvasid, et sarnaselt lastevanemate osalemisele võiks see sõltuda üritusest.

“Aga lihtsalt, et kui liiga palju inimesi tuleb ka naabruskonnast ja lõpuks teisest koolist, et siis see kaotaks tegelikult selle oma kooli mõiste ära /.../” (P9).

Ehk väiksemad ja privaatsemad ettevõtmised peaksid toimuma nõ koolipere ringis, suuremate puhul võiks kaaluda ka teiste kaasamist.

3.2.4. Soovid

3.2.4.1. Soovid seoses kohtadega

Peamiselt algklasside lapsed rääkisid, et koolimajas võiks olla koht, kus õpilased saaksid vahetundide ajal joosta ja jooksumänge mängida. Sellist kohta soovisid ka 6. klassi fookusgrupi liikmed. Üks 3. klassi tüdruk nentis, et selline ruum on koolis olemas: *„Võimlas, sest seal saab tegelikult ka ju joosta ja saab mängida.“* (T3), kuid nagu eelnevalt selgus, õpilased seal igal vahetunnil viibida ei tohi.

Fookusgruppides kirjeldasid lapsed erinevaid kohti koolimajas, kus neile meeldib vahetundide ajal olla, näiteks treppide ülemises osas, klassides, raamatukogus ja garderoobis. Ka oma töökogemusest samas koolis tean, et üheks neid kohti ühendavaks jooneks on väiksem müra kui mujal majas. Seal meeldib olla õpilastele, kes soovivad vahetunde veeta vaiksemas ja rahulikumas keskkonnas ning igas fookusgrupis oli mõni selline liige. Mitmed intervjuueeritavad arvasid, et koolimajas võiks olla mõningane eraldatus: *„Tegelt võiks olla siuke eraldatus, et on lärmakas koht ja teine kus on. Vanematele, kes tahavad vaikust, et oleks oma koht.“* (T9), et igaüks saaks vahetundi veeta omale meelepärasel viisil ja sobivas keskkonnas.

Vaiksest ruumist rääkides jõudsid nii 5. kui 9. klassi intervjuueeritavad selleni, et raamatukogu oleks just sobiv koht, kuid vanemad õpilased seal vahetunde veetmas ei käi: *„/.../ samas seal raamatukogus on õpetajad, tavaliselt tulevad õpetajad sinna. Ei tunne ennast kuidagi, nii*

vabalt /.../“ (T9) või „Võib-olla see ka, et seal on ikkagi need toolid, lauad, et ta tekitab võib-olla sellise klassi tunde, et siis ei ole siukest vaba olemist.“ (P9).

Laste poolt eelistatud vahetundide veetmise kohtade (nt klassid, trepid) teiseks ühiseks tunnuseks on istumise võimalus. Mitmed uurimuses osalejad rääkisid, et tahavad mõnikord pausi ajal istuda ning üks 6. klassi noormees ütles, et see on üheks põhjuseks, miks lapsed püüavad vahetunde veeta näiteks garderoobis.

Kõikides intervjuudes rääkisid osalejad, et õpilastele meeldib tunnivälist aega õues veeta ning seal näiteks tõuke-, trikiratta või rulaga sõita, jalgpalli või mõnd jooksumängu mängida 7. ja 9. klassi intervjuudest ilmses, et ka õues tunnevad lapsed puudust istumisvõimalustest.

Õuega seonduvalt tuli 5. ja 6. klassi fookusgruppides jutuks koolikell, mida õue kosta ei olnud. Lapsed rääkisid, et õues olles ei märka nad alati aja kiiret möödumist ega jälgi pidevalt käel või telefonis olevat kella, mistõttu võib juhtuda, et hilinevad ainetundi. Nad arvasid, et õue kostuv kell aitaks kaasa vahetunni meelepärasele veetmisele ja hilinemisega seotud ebamugavuste vältimisele.

3.2.4.2. Soovid seoses tegevustega

2., 3. ja 7. klassi fookusgrupis ütlesid lapsed, et tahavad joosta. 6. klassi poisid loetlesid pallimänge (jalgpall, korvpall, sulgpall, saalihoki), mida tunnivälisel ajal koolimajas ja õues harrastada võiks. Nii 7. kui 9. klassi õpilased arvasid, et koolis võiks olla võimalus lauatenise mängimiseks ning 7. klassi noormees lisas, et see on üsna ohutu tegevus.

2. klassi intervjuus jäi kõlama, et lapsed tahavad vahetunnis olla rohkem koos õpetajaga: *„/.../ Ja vahetunnil tahaks ka õpetajaga ja teistega mängida näiteks jääkuju ja rahvastepalli /.../“ (T2).*

3.2.4.3. Soovid seoses üritustega

Rääkides tunnivälise aja üritustest olid kõikides intervjuudes osalejad seda meelt, et neid võiks toimuda senisest rohkem. Algklasside lapsed leidsid, et organiseeritud ettevõtmisi võiks olla üks kuni kaks korda nädalas, vanemad õpilased arvasid, et olenevalt üritusest – üks kord nädalas või üks kord kuus. Üks 5. klassi poiss arvas, et harvemini toimuvaid ettevõtmisi

hinnataks rohkem ning need tunduksid erilisemad, 7. klassi noormees leidis, et kõik ei pea olema suur ja eriline, igapäevaellu tooks vaheldust ka väike üritus.

Õpilased rääkisid ettevõtmistest, mis võiksid toimuda koolipäeva jooksul. Mitmes fookusgrupis räägiti stiilipäevadest, mille teemadeks ja läbiviimiseks on palju võimalusi isegi terve nädala raames: „/.../ teisipäeval oli näiteks nagu rokkarid, siis kolmapäeval oli ärimehed, neljapäeval olid kauboid ja reedel olid printsid ja printsessid.“ (T9). 7. klassi osalejad arvasid, et sobilikud oleksid väikesed üritused vahetundide ajal: „/.../ äkki mai tea mingid viktoriinid /.../“ (P7), kus vabatahtlikkuse alusel saaksid osaleda kõik, kes soovivad.

Intervjuudes kõnelesid lapsed ka sellistest üritustest, mis võiksid toimuda pärast tunde. Üks 2. klassi neiu leidis, et neil võiks toimuda rohkem ja ühe 5. klassi õpilased arvasid, et neil võiks üldse toimuda klassiõhtuid: „/.../ Üldse klassiõhtuid võiks olla. Ma ei tea, kas teistel klassidel on, aga meie klassil üldse ei olegi.“ (P5). Töötasin samas koolis ja tean, et ühe korra aastas toimus „Öökool“. 5. klassi fookusgrupi liikmed rääkisid, et neile see üritus meeldis ning selliseid koolimajas ööbimisega ettevõtmisi võiks olla veidi rohkem. Juttu oli ka sportlikest tegevustest ning 6. ja 7. klassi poisid avaldasid soovi jalgpalliturniiri järele, lisaks käis üks noormees välja mõtte, et soojade ilmadega võiks kooli õuel mängida veesõda. 6. klassi osalejad arvasid, et tore oleks üheskoos näiteks aulas filmiõhtutel osaleda, 7. klassi poistele meeldis mõte õhtustest koolimajas toimuvatest arvutimängu võistlustest.

Rääkides soovidest, pidasid kõik õpilased tähtsaks õpetajate osalemist.

3.2.4.4. Soovid seoses huvialaringidega

Algklasside õpilased nimetasid koolis toimuvaid huviringe, milles nad osalevad, kuid vanemad õpilased rääkisid ringidest, mis võiksid koolis olemas olla ja milles nad meelsasti kaasa teeksid.

9. klassi tüdrukud ütlesid, et koolis võiksid olla käsitöö- ja kunstiringid, 5. klassi tüdrukud arvasid, et need võiksid isegi ühendatud olla.

„Või siukene nagu käsitöö ja kunst nagu segamini, et nagu õpilased saaks nagu peaaegu nagu ise valida nagu, et milliseid töid. Nagu et õpetaja või see juhendaja küsiks neilt, et mis nad täna tahaksid teha ja nagu.“ (T5).

Üks 5. klassi poiss arvas, et huvitav oleks füüsikaring. 9. klassi intervjuus jäi kõlama mõte, et ringid võiksid olla seotud mitme õppeainega ning seal võiksid osaleda erinevas vanuses õpilased, kes saaksid omavahel mõtteid vahetada.

Mitmest intervjuust ilmnis laste huvi liikumisega seotud huvialaringide, näiteks tantsuringi vastu. Sportlikest tegevustest rääkisid 6. ja 7. klassi poisid põhiliselt jalgpallist.

„Aga jah, et võikski olla siis mingisugune, mingi eraldi huviring olla näiteks jalgpalli jaoks, et keegi kehalise õpetaja näiteks annaks seda. Näiteks saab ka kõik, kes tahavad tulla, kes ei oska jalgpalli, a tahavad tegeleda sellega, saaks tegeleda.“ (P7).

Intervjuus arvasid poisid, et jalgpalliring ei peaks koosnema eakaaslastest vaid selles võiksid osaleda eri vanuses õpilased.

2. ja 5. klassi lapsed osalesid näiteringis, 9. klassi õpilastel selline võimalus puudus, kuid nad olid sellest huvitatud.

„Jaa näiteringi ma mõtlesin ka jah, /.../ kindlasti leiaks ka ütleme kuuendast kuni üheksandas klassis piisavalt inimesi, kes soovivad siia tulla, miks mitte ka algklassidest võib noh sinna minna.“ (P9).

Ka näiteringist rääkides jäi kõlama mõte, et eri vanuses lapsed toimetaksid meelsasti üheskoos.

Arutelu

Arutelus käsitleb tulemuste analüüsi käigus ilmnunud olulisemaid teemasid, mis kõik on seotud vajadusega avardada laste eluilm koolis.

Minu magistritöö eesmärgiks oli uurida õpilaste kogemusi ja arvamusi seoses tunnivälise ajaga, nii nagu see praegu ühes koolis on. Eesmärgist lähtuvalt püstitasin kolm uurimisküsimust: mis toimub koolis tunnivälisel ajal, mida tähendab õpilaste jaoks tunniväline aeg koolis ning millised on õpilaste soovid seoses tunnivälise ajaga koolis.

Tunniväliseks ajaks pidasid õpilased aega enne tunde, vahetunde ning aega pärast tunde. Kõige enam räägiti vahetundidest ning seejärel ajast pärast tunde. Last juttudest jäi minu jaoks kõlama arvamus, et vahetunnid on liiga lühikesed. Selle ajaga jõuavad õpilased liikuda ühest ruumist teise, kuid sellesse aega ei mahu muud meelepärased tegevused ja ka omavaheline suhtlemine, millest lapsed rõõmu tunnevad ning mille käigus arenevad nende sotsiaalsed oskused ja tugevnevad omavahelised suhted (Chazan jt, 2001: 165). Intervjuudest ilmnis ka, et kui õpilased soovivad vahetunni ajal õpetajaga vestelda, saavad nad sageli vastuse, et selleks ei ole praegu aega. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) kehtestab vahetunni minimaalse pikkuse (10 minutit), kuid selle maksimaalne pikkus sõltub kooli otsusest. Leian, et koolid võiksid kaaluda pikemate vahetundide rakendamist, et soodustada laste omavahelist, aga ka laste ja õpetajate vahelist suhtlemist, mis aitab kaasa heade ja usalduslike suhete kujunemisele ja tugevdab kooli kui kogukonda. Pikem vahetund avardab laste eluilm aiamõõdet, andes juurde aega ja võimaluse kogeda uusi positiivseid elamusi.

Lapsed rääkisid erinevatest keeldudest, mis koolis kehtivad. Nad pidasid paljusid neist mõistlikeks ning said aru, et need on kehtestatud kõigi ühise heaolu tagamiseks. Õpilased kirjeldasid aga ka erinevaid olukordasid, kus reeglitest kinni ei peeta ja keelud on vastuolulised. Ilmnis, et ühe tegevuse kohta võivad erinevad õpetajad kehtestada erinevaid piiranguid. Tundub, et koolis on keeldusid ja reegleid, mis ei ole organisatsioonis kooskõlastatud ning kogu kooliperele teatavaks tehtud, vaid tulenevad ühe või teise töötaja tõekspidamistest või tujust. Ühelt poolt tekitab see õpilastes segadust ja ebakindlust, sest nad ei tea täpselt, kuidas on mõnes olukorras sobilik või lubatud käituda. Teiselt poolt võib see esile kutsuda õpilaste provotseerivat käitumist, piiride katsetamist ja pidevat püüdu piire

nihutada ning konflikte nii kaaslase kui ka pedagoogiga jt töötajatega. Oluline on, et kõik kooli töötajad oleksid oma nõudmistes ühtsed ja järjepidevad.

Lapsed rääkisid fookusgruppides üsna palju täiskasvanutega suhtlemisest. Ilmnes, et õpilaste läbisaamine kooli teenindava personaliga (koristajad, garderoobihoidjad) sõltub paljuski laste endi käitumisest ja suhtlemisviisist. Need, kes on viisakad ja sõbralikud, kogevad enamasti sarnast käitumist ka töötajate poolt. Vaatlustel nägin, kuidas algklasside lapsed käisid ühe garderoobitadi ruumis temaga niisama juttu ajamas, mis näitab, et lapsed tahavad suhelda täiskasvanuga, kelleks ei pea koolis tingimata olema just oma õpetaja. Ka Kadri Siiraja (2009) bakalaureusetööst selgus, et lapsed armastavad kooli koristajaga vestlemas käia, ning koristaja leidis, et lastega suhtlemine kuulub koolis töötamise juurde. Lapsed tahavad suhelda täiskasvanuga, keda nad usaldavad ning kes on nende suhtes kannatlik ja mõistev nagu näiteks raamatukoguhoidjad karis Reilenti bakalaureusetöös (vt Selg ja Reilent, 2008). Tegelikult peaksid kõik koolis töötavad inimesed olema avatud suhtlema õpilastega neid huvitavatel teemadel, mitte ainult õppetööst ja muudel kooliga seotud nõ ametlikel teemadel. Eriti soovivad õpilased aga suhelda just oma õpetajatega, rääkida just „muudel teemadel“ (Strömpl, Selg, Soo, Šahverdov-Žarkovski, 2007). Sarnane soov ilmnes ka minu uurimuses. Algklasside lapsed rääkisid, kuidas nad tunnivälisel ajal oma õpetajaga paljudel eri teemadel räägivad ning 7. klassi õpilaste jutust tuli välja, et nemad tunnevad sellisest suhtlusest puudust. See, et noorematel lastel on oma õpetajaga mõnevõrra lähedasem suhe kui suurematel õpilastel, võib tuleneda sellest, et nad veedavad peaaegu kogu koolipäeva ühe õpetajaga ning nende omavaheline kontakt on oluliselt tihedam kui vanemates klassides erinevate aineõpetajatega, paraku on ka klassijuhataja vaid üks aineõpetajatest.

Lapsed väljendasid ka soovi tegutseda koos õpetajaga. Õpilased leidsid, et õpetajad võiksid koolis toimuvatel üritustel aktiivsemalt osaleda. Üksteise nägemine ja kogemine erinevates rollides ning koos millegi tegemine aitab üksteist paremini tundma õppida, mõista ja luua usalduslik suhe. Selline suhtlemine koos tegutsemise käigus, mida sotsiaalpedagoogikas nimetatakse „ühiseks kolmandaks“, aitab luua lapsega positiivset suhet ning pakub mõlemale poolele mitmekülgseid õppimisvõimalusi nii käsil olevast tegevusest kui ka suhtlemisprotsessist (vt Petrie, Chambers 2010: 9-10; ThemPra Social Pedagogy). Ka minu töökogemused kinnitavad, et lapse ja pedagoogi õppetööväline üheskoos tegutsemine annab

mõlemale kasulikke kogemusi ja hulgaliselt positiivseid emotsioone. Sellist õpilaste, pedagoogide jt koolitöötajate koos tegutsemist tuleb koolis igati soodustada.

Õpetajatega koos tegutsemisest rääkimine tundus ootuspärane, kuid minu jaoks oli mõnevõrra üllatav, et kõigi kolme kooliastme lapsed arvasid, et ka eri vanuses õpilased võiksid koos midagi teha. Laste koos toimetamise soov ilmnis väga erinevate teemade raames. Näiteks oldi üksmeelel selles osas, et vanemad õpilased võiksid noorematele mitmesuguseid üritusi korraldada. See võib tuleneda mõlemapoolsest varem saadud positiivsest kogemusest, sest põhikooli lõpetamiseks vajaliku loovtöö raames olid mitmed lõpuklassi õpilased noorematele juba üritusi korraldanud. Mitmed lapsed pooldasid erinevas eas koolikaaslaste osalemist ühistes huvialaringides. Ka huviringis arenevad suhtlemise käigus õpilaste sotsiaalsed oskused ning õppetöö väline koos tegutsemine aitab omakorda tugevdada nende omavahelisi suhteid (vt Chazan jt, 2001). Olenevalt ringist võib erinevas vanuses laste juhendamine olla täiskasvanule väljakutse, samas aga annaks see koolile võimaluse pakkuda rohkematele lastele huviharidust ja pakkuda mitmekülgsemaid õppimisvõimalusi nii tegevusest endast kui ka erinevate kaaslastega suhtlemisest. Nii saaks ka organiseerida ringe, mille avamiseks ei ole ühes kooliastmes piisavalt huvilisi.

Rääkides ürituste organiseerimisest ja nendel kaasa tegemisest olid kõik õpilased arvamusel, et osalemine peaks olema vabatahtlik. Ühelt poolt on soov vabatahtlikeks üritusteks tingitud laste erinevatest huvidest – see, mis meeldib ühele, ei pruugi sobida teisele. Teisalt ilmnis aga laste juttudest, et millegi kohustuslikuks tegemine tekitab sageli negatiivset hoiakut. See võib oluliselt mõjutada osalemise aktiivsust ja ettevõtmisesse panustamist ning halvimal juhul kaasa tuua ürituse ebaõnnestumise. Tunnivälisel ajal, eriti just peale tunde, on õpilaste vaba aeg, mis kuulub neile, ning neil on õigus teha valikuid selle sisustamiseks. Sel ajal lastele millegi kohustuslikuks tegemist võib käsitleda nende vaba aja okupeerimisena kooli kui süsteemi poolt (vt Habermas, 1987) ning võib juhtuda, et eluilm avardamise asemel seda hoopis piiratakse. Õppetöö on nagunii kõigile ühtemoodi kohustuslik, seega olgu tunniväline aeg pigem laste individuaalsust arvestav ja soodustav.

Õpilased eelistavad tunniväliselt aega veeta erinevalt. Uurimuse käigus ilmnis, et noorematele meeldib palju joosta ja jooksumänge mängida, millega sageli kaasneb omavaheline valjuhäälna suhtlemine, kilkamine või vahel ka karjumine. Vanemad õpilased tahavad olla pigem rahulikumalt ja vaiksemas keskkonnas. Sellest tulenevalt arvasid lapsed, et koolimajas

võiks olla erinevad ruumid nii valjuhäälsemaks ja aktiivsemaks tegevuseks kui vaiksemaks olemiseks. Kooli füüsilisel keskkonnal on mitmekülgne kasvatuslik roll ning see peab pakkuma võimalusi erinevateks tegevusteks (Braun ja Wetzel, 2006). Hoone ruumid on piiratud ning seetõttu võiks kaaluda nende uutmoodi või laiemalt kasutusele võtmist. Olemasoleva füüsilise keskkonna täiustamine ja korrastamine just selle kasutusvõimaluste mõttes aitab positiivseid elamusi pakkudes avardada laste eluilm (vt Grunwald, Thiersch 2009). 3. klassi intervjuus jäi kõlama mõte, et võimla oleks just sobiv koht vahetundide ajal jooksmiseks ja jooksumängudeks.

Kokkuvõtteks võib öelda, et minu uurimuse tulemustest joonistus välja vajadus avardada laste eluilm, rikastades nende argipäeva kõigis kolmes kogemuste mõõtmes, milleks on aeg, ruum ja sotsiaalsed suhted.

Kokkuvõte

Minu magistritöö eesmärgiks oli uurida õpilaste kogemusi ja arvamusi seoses tunnivälise ajaga, nii nagu see praegu ühes koolis on. Täpsemalt uurisin, mis toimub koolis tunnivälisel ajal, mida tähendab õpilaste jaoks tunniväline aeg koolis ning millised on õpilaste soovid seoses tunnivälise ajaga koolis. Minu töö aluseks oli eluilmakeskne lähenemine sotsiaaltöös.

Uurimuse käigus viisin läbi fookusgrupi intervjuud ja tunnivälise aja vaatlused koolis. Intervjuudes osales 34 õpilast II, III, V, VI, VII ja IX klassidest. Intervjuude ja vaatluste käigus kogutud andmete analüüsimiseks kasutasin temaatilist analüüsi.

Analüüsi käigus selgus, et õpilased peavad tunniväliseks ajaks aega enne tunde, vahetundide ajal ja pärast tunde. Intervjuudest ilmnas, et laste arvates on vahetunnid liiga lühikesed ning meelepärasteks tegevusteks ja suhtlemiseks nii kaaslaste kui õpetajatega on see liialt piiratud.

Lapsed peavad paljusid koolielu reguleerivaid keeldusid enesestmõistetavateks, kuid on ka selliseid reegleid, millest alati ühtmoodi kinni ei peeta. Ilmnas, et koolis lastele kehtestatud reeglid võivad erineda nii vanuseastmeti kui paralleelklassiti ning kooli töötajad ei ole nõudmistes ühtsed ja järjepidevad.

Eri vanuses õpilased tahavad koolis suhelda täiskasvanutega, kelleks ei pea tingimata olema õpetaja ning suhtlemine peaks olema laiem kui ainult kooliga seotud teemad. Algklasside lastel on oma õpetajaga tihedam kontakt ja lähedasem suhe, aga vanemad õpilased tunnevad sellest puudust. Lisaks õpetajatega suhtlemisele soovivad lapsed nendega koos ka tegutseda.

Uurimusest ilmnas, et õpilased soovivad midagi koos teha ka eri eas koolikaaslastega. Lapsed olid üksmeelel selles osas, et vanemad õpilased võiksid noorematele mitmesuguseid üritusi korraldada ja neid juhendada. Õpilased pooldasid ka erinevas eas koolikaaslaste osalemist samades huvialaringides.

Õpilaste tunnivälise aja veetmise eelistused on erinevad. Vanemad õpilased tahavad olla pigem rahulikumalt ja vaiksemas keskkonnas, noorematele meeldib rohkem joosta, jooksumänge mängida ning oma tegevusi valju häälega saata. Vajalik on, et koolis oleksid

erinevad võimalused tunnivälise aja veetmiseks – erinevaid kohti jooksmiseks ja mängimiseks ning erinevaid kohti vaikselt ja rahulikult olemiseks.

Kasutatud allikad

Braun, K.-H., Wetzel, K. (2006). *Soziale Arbeit in der Schule*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & CoKG, Verlag.

Cameron, C., Moss, P. (2011). Social Pedagogy: Current Understandings and Opportunities. Teoses: Cameron, C., Moss, P. (toim). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 7–32.

Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., Phillips, R. (2001). *Eemaletõmbunud, üksildaste laste ja noorukite abistamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Comenius, J. A. (1961). *Grosse Didaktik. Neubearbeitet und eingeleitet von Hans Ahrbeck*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Eichsteller, G., Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. Teoses: Cameron, C., Moss, P. (toim). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 33-52.

Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis. Practice and Innovation*. Crows Nest, NSW, Australia: Allen and Unwin.

Grunwald, K., Thiersch, H. (2004). *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Grunwald, K., Thiersch, H. (2009). The Concept of The „Lifeworld Orientation“ for Social Work and Social Care. *Journal of Social Work Practice*, 23, 2: 131-146.

Gögercin, S. (1999). *Jugendsozialarbeit: eine Einführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, Volume 2: The Critique of Functionalist Reason*. Cambridge, UK: Polity Press.

Hiiesalu, T. (2007). *Koolisotsiaaltöö ja/või koolisotsiaalpedagoogika Tartu ning Cottbusi näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaalteaduskond, sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika osakond.

Hämäläinen, J. (2001). *Sissejuhatus sotsiaalpedagoogikasse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kutsestandard. Sotsiaaltöötaja, tase 7. Kasutatud 20.05.2015
<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10536292>.

Kvale, S. (1996). *Inter Views*. Thousand Oaks, California: SAGE publications, Inc.

Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education*, 27, 2: 101-108.

Lorenz, W. (2008). Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625–644.

Mitendorf, A., Tomp, H. *Seikluskasvatus*. Kasutatud 25.05.2015
http://www.lvrkk.ee/kristiina/Airi_Mitendorf/seikluskasvatus/index.html

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, California: SAGE publications, Inc.

Petrie, P., Chambers, H. (2010). *Richer lives: creative activities in the education and practice of Danish Pedagogues. A preliminary study: report to Arts Council England*. Project Report. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.

Pollard, A., Triggs, P. (2001). *Reflektiivõpe keskkoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) RT I, 11.03.2015, 16

Selg, M., Reilent, K. (2008). Kooli raamatukoguhoidja koolisotsiaaltöö tegijana. *Sotsiaaltöö*, 6, 25-35.

Selg, M. (2012). Sotsiaaltöö konteksti kujundavad diskursused. Teoses: Strömpl, J., Selg, M., Linno, M. (toim). *Narratiivne lähenemine sotsiaaltööuurimuses. Laste väärkohtlemise lood*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 62-112.

Selg, M. (2013). *Sotsiaalpedagoogilised lähenemised sotsiaaltöös*. Õppematerjal.

Selg, M. (2015). Tervikliku sotsiaaltööteooria otsingul: eluilmakeskne sotsiaaltöö. *Sotsiaaltöö*, 2. [Ilmumas].

Siiraja, K. (2009). Kooli abipersonal õpilaste abistaja ja toetajana. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, sotsiaalteaduskond, sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika instituut.

Strömpl, J., Selg, M., Soo, K., Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). Eesti teismeliste vägivallatõlgendused. *Sotsiaalministeeriumi toimetised*, 3.

Tartu Karlova Kooli koduleht. Kasutatud 10.05.2015 www.karlova.tartu.ee

ThemPra Social Pedagogy. *Social Pedagogy Concepts and Theories*. Kasutatud 21.05.2015 <http://www.thempra.org.uk/>.

Torokoff, M. (2003). Kooli organisatsiooni- ja koostöökultuur. Teoses: Torokoff, M., Õun, K. (toim). *Tartu Ülikooli Pärnu kolledži publikatsioonid 3. Koostöökultuur koolis*. Pärnu: Tartu Ülikooli Pärnu kolledž, 9-14.

Wulfers, W. (2002). School Social Work in Germany: Help for Youth in a Changing Society. Teoses: Huxtable, M., Blyth, E. (toim). *School Social Work Worldwide*. Washington, DC: NASW Press.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristi Õunap (sünnikuupäev: 14.10.1983)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
„Õpilased tunnivälisest ajast Tartu Karlova Kooli näitel“,

mille juhendaja on Marju Selg,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 29.05.2015